



160

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت

إرتقاء القيم

● دراسة نفسية

تأليف

د. عبداللطيف محمد خليفة



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

160

إرتقاء القيم

دراسة نفسية

تأليف

د. عبداللطيف محمد خليفة



المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

تقديم: 7

تمهيد 11

الفصل الأول:
القيم وأهمية دراستها 13

الفصل الثاني:
المفاهيم الأساسية للدراسة 27

الفصل الثالث:
قياس القيم 57

الفصل الرابع:
اكتساب نسق القيم ومحدداته 71

الفصل الخامس:
مظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد 95

الفصل السادس:
الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم 117

الفصل السابع:
نموذج لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم 135

الفصل الثامن:
دور القيم في عمليات التربية والإرشاد 165

الفصل التاسع:
نظريات وأساليب تغيير القيم 181

المحتوى

الفصل العاشر:
التوجهات القيمية والإطار الحضاري **217**

المراجع **243**

المؤلف في سطور **257**

الإهـــداء

إلـى:

زوجتي: ابتسام محمد شعلان.

وأبنائي: محمد ومروة وأماني.

تقديم

كان موضوع القيم ولا يزال مجالا خصبا للدراسات الفلسفية التي تقوم على التأمل والتجريد. وأثناء مسيرة هذه الدراسات خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأ علماء الأنثروبولوجيا الحضارية وعلماء الاجتماع يضمون جهودهم إلى جهود الفلاسفة.

ومع بزوغ شمس القرن العشرين بدأت التباشير المبكرة لقيام علم النفس الاجتماعي الذي يختلف عن الدراسات الاجتماعية في أنه يركز الجهد على همزة الوصل بين الفرد والمجتمع.

ومع انتهاء الحرب العالمية الأولى تفجرت طاقة الإبداع عند مستكشفي هذا العلم الجديد من أمثال فلويد أولبورت في الولايات المتحدة الأمريكية ويخترف وديلينج في الاتحاد السوفيتي. ومع انتهاء العقد الثالث من القرن وابتداء العقد الرابع كان هذا العلم الجديد يقف على قدميه ويبدأ خطواته الطموح نحو دراسة موضوعات بالغة التعقيد جاء في مقدمتها موضوع القيم. ومنذ ذلك الحين والدراسات النفسية الاجتماعية تتقدم وتتفرع وتتشابك حول القيم كجانب بالغ الأهمية في سلوك البشر.

وفي هذا الإطار يسعدني أن أقدم هذا الكتاب في «ارتقاء القيم» الذي كتبه الدكتور عبد اللطيف خليفة عضو هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة القاهرة.

والكتاب مثال للتأليف الجاد، الذي يقوم على التحقيق العلمي الدقيق، سواء فيما يقدمه من صياغة للمشكلات البحثية المطروحة، أو فيما يقوم المؤلف ببحثه بحثا واقعيا ميدانيا أو فيما ينقله عن أهل الاختصاص في الميدان من آراء ونتائج. وهو بالإضافة إلى ذلك كله، يحاول أن يحيط بأطراف الموضوع إحاطة شاملة، بحيث يتيح للقارئ أن يخرج من القراءة بفكرة متكاملة عن موضوع ارتقاء القيم من ألفه إلى يائه.

يبدأ المؤلف بتقديم المناحي الأساسية لدراسة القيم في إطار علم النفس الاجتماعي فيذكر منحيين هما: منحى الفروق الفردية، ومنحى اكتساب القيم وارتقائها عبر مراحل العمر المختلفة. ثم يقدم شرحا وتحديدا لمعاني المفاهيم الأساسية التي يقوم عليها الكتاب، وهي مفاهيم القيم والارتقاء، ونسق القيم، وارتقاء نسق القيم. ثم يعنى بتوضيح الفروق بين مفهوم القيم وعدد من المفاهيم السيكولوجية التي تختلط أو تتداخل أحيانا مع مفهوم القيم، ومن أهمها الحاجات والدوافع والاهتمامات والمعتقدات والاتجاهات، وسمات الشخصية.

ثم يقدم للقارئ عرضا موجزا ودقيقا لأهم النظريات الحديثة التي تقوم لتفسير الكيفية التي يتم بها اكتساب نسق القيم، وتلك التي يتم بها ارتقاء نسق القيم.

بعد ذلك ينتقل المؤلف إلى تقديم دراسة ميدانية نموذجا لما يجري عليه العمل في بحث هذا الموضوع، وهي دراسة علمية متأنية أجراها الباحث على عينة كبيرة من التلاميذ المصريين، قوامها ثمانمائة تلميذ وتلميذة، تمتد أعمارهم من الطفولة المبكرة وحتى المراهقة المتأخرة، ويصف وصفا تفصيليا غير ممل وغير معضل بالنسبة للقارئ الجاد كل خطوة من خطوات هذه الدراسة، ثم يقدم هذه النتائج ويناقشها مناقشة موضوعية واسعة الأفق، تتسع لعقد المقارنات بينها وبين نتائج غيره من الباحثين العرب والأجانب، وذلك لبيان أوجه الالتقاء وأوجه الافتراق بين ما خرج هو به وما انتهى إليه غيره.

ولا يقف المؤلف عند هذا الحد بل يقدم بعد ذلك فصولا ثلاثة يشرح فيها أهمية القيم في مجالات التربية، والتوجيه والإرشاد النفسي، والصحة النفسية. ثم يتحدث عن التوجهات الكبرى في موضوع أساليب تغيير القيم.

وأخيرا يقدم عددا من الدراسات المقارنة التي توضح العلاقة الوثيقة بين أنساق القيم وبين الأطر الحضارية التي تكتنفها.

هذا كتاب ممتاز لباحث عربي جاد، لا يكافئه إلا قراءة جادة، واستيعاب لا يقل عنها جدية.

الأستاذ الدكتور مصطفى سويف

تمهيد

موضوع القيم من الموضوعات التي تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات، كالفلسفة والدين، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم-كأحد الموضوعات الأساسية في مجال علم النفس الاجتماعي. فقد تأخر الاهتمام بدراستها بوجه عام وارتقائها وتغيرها عبر العمر بوجه خاص-وربما يرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها اعتقاد الكثير من الباحثين والدارسين النفسيين بأنها تقع خارج نطاق البحوث الامبريقية، وأنه من الصعب قياسها وتحديد أبعادها وعلاقتها بغيرها من المتغيرات.

وتعد فترة الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الحالي بداية الاهتمام بدراسة سيكولوجية القيم الإنسانية، حيث الالتزام بالمنِهج العلمي، سواء فيما يتعلق بتحديد المفهوم إجرائيا، أو إمكانية قياسه من خلال أدوات وأساليب تتوافر بها شروط القياس الجيد.

وتركز هذا الاهتمام على عدد من المجالات أهمها دراسة القيم في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية (كالجنس، والديانة، والتخصص الدراسي.. الخ)، وكذلك في علاقتها بالقدرات المعرفية، وارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر باعتبار أن العمر من المتغيرات المهمة والمسئولة عن إحداث تغيرات في قيم الأفراد.

وتتمثل أهمية دراستنا لموضوع «ارتقاء القيم

لدى الفرد» في عدة جوانب، أهمها تحديد ملامح عدد من المفاهيم الأساسية مثل مفهوم الارتقاء ومفهوم القيم، ومظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد، والنظريات المفسرة لذلك، والمحددات السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها. كما قدمنا نموذجا لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. كما تحدثنا عن دور القيم وأهميتها من الناحية العملية أو التطبيقية في عمليات التربية والإرشاد والعلاج النفسي. وعرضنا أيضا للنظريات والأساليب التي يمكن الاستعانة بها في التخطيط لبرامج تغيير القيم وتنميتها. كذلك حاولنا إلقاء الضوء على اختلاف الأنساق، والتوجهات القيمية للأفراد باختلاف الإطار الحضاري والاجتماعي الذي ينتمون إليه، ويساهم في تشكيل هذه التوجهات.

هذه هي أهم الجوانب التي حرص الكاتب على تقديمها للقارئ المثقف، والباحث المتخصص في آن واحد؟ ولذا حاولنا قدر الإمكان الموازنة بين اللغة العلمية المتخصصة واللغة اليسيرة التي يستوعبها غير المتخصص في مجال الدراسات النفسية.

وأخيرا وليس آخرا أتقدم بخالص الشكر والعرفان بالجميل لأستاذي الدكتور مصطفى سويف، وكذلك لأستاذي الدكتور/ فيصل يونس، على ما قدماه من توجيهات ونصائح كان لها أكبر الأثر في نمو فكر الكاتب ومنهجه في هذه الدراسة.

كما أتوجه بالشكر إلى هيئة تحرير سلسلة عالم المعرفة التي أتاحت لي فرصة نشر هذا الكتاب.

دكتور/ عبد اللطيف محمد خليفة

1 القيم وأهمية دراستها

أولا: مقدمة:

على الرغم من أهمية موضوع القيم Values في مجال الدراسات النفسية والسلوك البشري بصفة عامة فقد ظل لفترة طويلة خاضعا للتأملات الفلسفية بعيدا عن الدراسة العلمية الواقعية ؟ فالفحوص الأمبريقية للقيم ظلت وكأنها جزر أو مناطق منعزلة عن علم النفس، وارتبطت بمجالات وتخصصات عديدة كالفلسفة، والدين، والاقتصاد، وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا (أنظر: 197؛ 120؛ 210).

وربما كأن من العوامل المسئولة عن إهمال هذا الموضوع من جانب العلماء في ميدان الدراسات النفسية أن الفلسفات العقلية قد جعلت منه ركيزة من الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء العقلي والفكري المجرد لتأملاتها، وأفكارها، فأحاطته بجو من الغيبية نفرت منه رجال العلم (10).

كما يرى لفيتون Leviton، أن تأخر الاهتمام بدراسة القيم داخل مجال علم النفس يرجع إلى وجود اعتقاد لدى علماء النفس بان دراسة الأحكام القيمية Value Judgments تقع خارج نطاق الفحوص الأمبريقية، كما أنها لا تخضع للقياس، وينظر إليها

على أنها بمثابة قوى عميقة لا عقلانية irrational لا تخضع للمعالجة التجريبية المعملية (197).

ثم بدأ الاهتمام بدراسة القيم في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن الحالي، ينحو إلى المزيد من الالتزام بالمنهج العلمي، ولعل الفضل في ذلك يرجع إلى اثنين من علماء النفس هما ثرستون Thurstone، وما قدمه من تصور لمعالجة القيم في إطار المنهج العلمي مستندا في ذلك إلى مبادئ السيكوفيزيقا المعاصرة (221)، وشبرانجر Spranger أحد المفكرين الألمان، الذي نشر خلال هذه الفترة نظريته في أنماط الشخصية، والتي انتهى منها إلى أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط، استنادا إلى غلبة أو سيادة واحدة من القيم التالية عليهم: القيمة النظرية، والقيمة السياسية، والقيمة الاجتماعية، والقيمة الاقتصادية، والقيمة الجمالية، والقيمة الدينية. تلك القيم التي صاغها «ألبورت وفيرنون» فيما بعد إجرائيا في مقياس سمي باسميهما (3؛ 25).

واستمر الاهتمام بدراسة القيم يتزايد تدريجيا داخل مجالات عالم النفس وبالتحديد في مجال علم النفس الاجتماعي-لعدد من الأسباب: أهمها أن النظرية الكفء في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به يجب أن تتضمن موضوع القيم (89)، ذلك أن الاهتمام بدراسة القيم يمكننا من إقامة بناء أو تصور متكامل يمكن من خلاله الإجابة على العديد من التساؤلات مثل: ما القيم المختلفة التي يجب دراستها؟ وكيف تنتظم ؟ وكيف تختلف باختلاف المتغيرات ؟ وكيف تحدد القيم اختيارات الفرد وقراراته ؟ وكيف يمكن قياسها؟ ونشأتها... الخ ؟ (162)، كما يمكن من خلال دراسة القيم-في مجتمع من المجتمعات-تحديد الأيديولوجية أو الفلسفة العامة لهذا المجتمع (76؛ 79). فالقيم ما هي إلا انعكاس للأسلوب الذي يفكر الأشخاص به في ثقافة معينة، وفي فترة زمنية معينة. كما أنها هي التي توجه سلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم فيما يتصل بما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه من أشكال السلوك في ضوء ما يضعه المجتمع من قواعد ومعايير. وقد تتجاوز الأهداف المباشرة للسلوك إلى تحديد الغايات المثلى في الحياة (151؛ 195)، فهي على حد تعبير «روكيش»، إحدى المؤشرات الهامة لنوعية الحياة، ومستوى الرقي، أو التحضر في أي مجتمع من

المجتمعات (أنظر: 194، ص 56).

وعلى الرغم مما أولى من اهتمام بدراسة موضوع القيم-فإنه اهتمام ضئيل بالمقارنة بالموضوعات الأخرى التي تقع في نطاق اهتمام علم النفس الاجتماعي.

فقد تركز اهتمام الدارسين في المجال على النظرية والقياس في مجال الاتجاهات Attituds ويؤيد ذلك ما كشف عنه ميلتون روكيش M. Rokeach في مسح أجراه لمجلة «الملخصات السيكولوجية» Psychological Abstracts في الفترة من سنة 1961 إلى سنة 1965، وانتهى منه إلى أن هناك خمس أو ست دراسات للاتجاه مقابل دراسة واحدة للقيم. وأرجع ذلك إلى الإيمان العميق لدى الكثير من الباحثين بأن اتجاهات الفرد أكثر أهمية في تحديد سلوكه الاجتماعي من القيم، كما تصور بعضهم الآخر بأن الاتجاهات أكثر قابلية للتغيير من القيم، هذا بالإضافة إلى التقدم الملحوظ في أساليب قياس الاتجاهات بالمقارنة بأساليب قياس القيم، والتي مازالت موضع خلاف بين الباحثين (أنظر: 196، ص 355).

ثانيا: مجالات الاهتمام بدراسة القيم:

بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القيم يأخذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينيات من القرن الحالي. وتركز هذا الاهتمام بوجه عام في ثلاثة جوانب أساسية هي:

1- الاهتمام بدراسة الفروق الفردية في القيم. وذلك في ضوء علاقتها بعدد من المتغيرات: كالجنس، وسمات الشخصية، والديانة، والاهتمام الأكاديمي، والمهني، والتوافق النفسي... الخ.

2- دراسة القيم في علاقتها بالقدرات المعرفية للفرد وذلك باعتبار أن القيم عملية تتأثر بإدراك الفرد، فهي في أساسها عملية انتقاء Selection، فاختيار الفرد لموضوع معين وإعطائه أهمية أو قيمة عن موضوع آخر، عبارة عن عملية إدراكية انتقائية أو اختيارية.

3- مجال اكتساب القيم وارتقائها عبر العمر، والعوامل المؤثرة أو المرتبطة بذلك باعتباره من المجالات المهمة، والتي تقدم لنا خريطة لمعالم هذه القيم وأبعادها ومكوناتها وأشكال تغيرها عبر العمر (89).

المجال الأول: دراسة القيم في علاقتها بالمتغيرات الأخرى:

تركز اهتمام الباحثين في هذا المجال في دراسة أوجه الشبه والاختلاف بين الأنساق القيمية لدى الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة (216؛ 99).

وكذلك في العلاقة بين الديانة والأنساق القيمية (194)، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى المهني، والتوافق النفسي في علاقته بالقيم (205؛ 68؛ 88)... الخ. وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في الفصل الرابع من الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بدراسة العلاقة بين سمات الشخصية والتوجهات القيمية Value Orientation فلم تحظ بالاهتمام الكافي. وربما كان أحد الأسباب الرئيسة وراء ذلك هو احتكام الباحثين إلى المنظور الاجتماعي في تفسير القيم ونشأتها، في الوقت الذي تتحدد فيه-بالنسبة لهم إلى حد كبير- السمات الشخصية من منظور وراثي.

إلا أنه على الرغم من ذلك، فقد تناول بعض الباحثين هذه العلاقة إما من زاوية اعتبار السمات الشخصية كخصائص مهيئة تحكم مدى استيعاب الفرد لما يسود من قيم ومعايير في المجتمع، أو من زاوية تأثير بعض سمات الشخصية على اكتساب نوع معين من القيم بذاته.

والاتجاه الأول يمثله «هانز أيزنك» والذي ربط بين بعد الانطواء-الانبساط وبين مدى اكتساب القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع استنادا إلى آليات التشريط Conditioning Mechanisms، فالانطوائيون وفقا لنظريته أكثر قابلية للتشريط على عكس الانبساطيين الذين يصعب في الغالب تشريطهم، وبالتالي فإن الفئة الثانية أقل ميلا إلى استيعاب قيم واتجاهات المجتمع من الفئة الأولى (94).

أما الاتجاه الثاني فيمثله «أدورنو ومعاونوه» حيث أوضحت نتائج بحوثهم أن هناك استعدادا للشخصية له تأثيره على استيعاب بعض القيم والاتجاهات ويعتبر هذا الاستعداد بمثابة نسق له نظامه بشكل يسمح بتبني وجهة نظر لها طابعها المتسق في المواقف المختلفة للحياة. فالشخصية التسلطية على سبيل المثال لها اتجاهها الثابت مز حيث الاهتمام بالسلطة، والميل إلى الاتجاهات الفاشية، وتبني قيم معينة تختلف عن القيم التي تتبناها

الشخصيات غير التسلطية (25).

كما أوضحت نتائج إحدى الدراسات تزايد أهمية بعض القيم مع تزايد الاتجاه المحافظ Conservatism، مثل قيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة (الأبدية)، والأمن القومي، والطاعة والنظافة. في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مع تزايد درجة المحافظة، وهي: الحرية، والمساواة، وسعة الأفق والخيال (105).

وبوجه عام تشير معظم نتائج الدراسات التي أجريت في مجتمعات مختلفة إلى أن هناك ارتباطا ضئيلا بين الدوغماقية أو التزمت وقيمة سعة الأفق، أو العقل المنفتح Open mind (194).

أما فيما يتعلق بعلاقة التعصب بالأنساق القيمية، فالأشخاص المرتفعون في التعصب يعطون أهمية كبيرة لقيمة الحياة المريحة، وقيمة النظافة، وأهمية ضئيلة لقيم: المساواة، والمساعدة، والجمال.

كما تبين أن هناك اختلافا بين المرتفعين والمنخفضين في سمة النفور من الغموض Intolerance of ambiguity، من حيث نسقهم القيمي. فالأشخاص المرتفعون على هذه السمة تتزايد لديهم أهمية قيمتي الأدب والطاعة، في حين تحظى قيمة الاتساق الداخلي Inner Harmony بأهمية أقل (100).

كذلك يرتبط نسق القيم بمركز الضبط Locus of Control فالأشخاص ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم درجة عالية من وضوح القيمة Value Clarity وتنمو لديهم القيم بمعدل أسرع بالمقارنة بالأشخاص ذوي مركز الضبط الخارجي (162).

المجال الثاني: القيم والقدرات المعرفية:

يفسر أصحاب المنحى المعرفي ارتقاء الأنساق القيمية وتغيرها عبر العمر في ضوء التغير والنمو في الوظائف والقدرات المعرفية للفرد. فالقيم في مرحلة الطفولة على سبيل المثال تتسم بالعيانية والخصوصية نظراً لعدم نمو الوظائف والقدرات العقلية بدرجة كافية-في حين تتسم القيم في مرحلة الرشد بالعمومية والشمول نظرا لنمو القدرات المعرفية وتغيرها نحو المزيد من التجريد والتركيب.

هذا بالإضافة إلى وجود فروق بين المرتفعين والمنخفضين في هذه

القدرات فيما يتبنونه من قيم.

فالقدرات الإبداعية على سبيل المثال-ينظر إليها على أنها حاجة تدفع بصاحبها إلى توظيفها، وتوليد قيم معينة لدى الفرد من شأنها توظيف هذه القدرات. وهذا ما أطلق عليه «روزنبرج» بمركب القيم المتجهة إلى التعبير عن الذات Self-expression-Oriented value complex وهي القيم الخاصة بتوظيف القدرات والاستعدادات لدى الفرد. ويرتبط التعبير عن الذات بالقدرات المتاحة لدى الفرد (198).

وفي ضوء هذا المنظر تدفع القدرات والإمكانات المتاحة إلى توليد قيم أو نشأتها لدى الفرد، أما الاتجاه الثاني فيتمثل في النظر إلى القيم على أنها عوامل أو متغيرات مستقلة تؤثر في القدرات.

وبوجه عام فإنه بصرف النظر عن المنظور الذي يمكن من خلاله النظر إلى العلاقة بين القيم والقدرات، ورغم الوعي بضرورة التعامل مع العلاقة الحالية بمنظور التفاعل وليس العلية أو السببية، فمما لا شك فيه أن هناك علاقة واضحة بين قدرات الفرد وتوجهاته القيمية في الحياة، وهي علاقة دعمتها البحوث المختلفة (أنظر:25 ص 14).

فقد كشفت نتائج إحدى الدراسات وجود علاقة دالة بين نسق القيم والقدرات الإبداعية (كالأصالة والطلاقة والمرونة..). كما كانت هذه العلاقة من الوضوح والقوة بحيث تشير إلى انتظام القيم كعناصر هامة وأساسية في البناء الشخصي للفرد المبدع، أو كمناخ نفسي تنتظم في ظله ممارسة الأداء الإبداعي. فقد تبين مثلا أن المرتفعين في الأداء الإبداعي يحصلون على درجات مرتفعة على عدد من القيم مثل: الإنجاز، والاستقلال، والصدق، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي-وذلك بالمقارنة بالمنخفضين في الأداء الإبداعي (25).

المجال الثالث: ارتقاء القيم عبر العمر:

تبين من خلال فحص التراث السيكولوجي لمجلة الملخصات السيكولوجية(*) في الفترة من 1967 وحتى عام 1986 ومجلة المراجعات

(*) تم إجراء هذا المسح بواسطة الحاسب الآلي، من خلال مركز خدمة المعلومات التابع لجمعية علم النفس الأمريكية (PASAR)

السيكولوجية Psychological Review في الفترة من 1960 وحتى عام 1987، أنه يوجد ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم، فقد اقتصرت معالجة الموضوع على فئات أو مراحل عمرية معينة دون الامتداد أو محاولة ربطها بالمراحل العمرية التالية لها أو السابقة عليها. فلم نتمكن من الوقوف على دراسة واحدة سواء على المستوى العالمي أو المحلي-تناولت ارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث موضوع اهتمام الدراسة الراهنة، وهي: الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة.

ويمكن تقسيم الدراسات التي تناولت الموضوع إلى ثلاث فئات رئيسة.

الفئة الأولى: وتتمثل في الدراسات التي اهتمت بارتقاء القيم في فترة الطفولة سواء المبكرة أو المتأخرة، وتمت على عينات من تلاميذ المدارس الابتدائية (أنظر: 129؛ 225؛ 230).

الفئة الثانية: وتشتمل على الدراسات التي تناولت الموضوع خلال مرحلة المراهقة، وأجريت غالبا على عينات من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية، بأعمار تتراوح ما بين 12 ، 18 سنة (أنظر: 163؛ 77؛ 138؛ 223).

الفئة الثالثة: وتتضمن الدراسات التي تناولت الموضوع في مرحلتي المراهقة والرشد. وأجريت على عينات من طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية والجامعية (أنظر: 194؛ 107؛ 23؛ 57؛ 154).

وفيما يتعلق بالفئة الأولى من الدراسات التي تناولت ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة، فقد كشفت عن عدد من النتائج أو الحقائق الهامة. ومنها أن مستوى الحكم الأخلاقي Moral judgment يختلف من عمر لآخر. وأن هناك نوعين من الأحكام الأخلاقية: أولهما الأحكام المرتبطة بالجانب الاجتماعي، والتي تصدر بناء على العرف والتقاليد السائدة. وثانيهما الأحكام المرتبطة بالمثل العليا، ويحددها الضمير (90)، وأن أحكام الأطفال صغار السن ترتبط غالبا بمبدأ المنفعة أو اللذة Hedonism، وأنه مع تقدم العمر يقل اعتماد الأطفال على هذا المبدأ، وتظهر الأحكام التي تقوم على أساس مصدر ذاتي داخلي (Ibid).

كما تبين أن الأطفال في مرحلة الطفولة يمكنهم التمييز بين نوعين من الأحداث: هما الأحداث الأخلاقية، والأحداث الاجتماعية، وأن الأحداث الأخلاقية تمثل أهمية كبيرة في السنوات الأولى من حياة الطفل، ثم تتضح

الأحداث الاجتماعية وتتحدد معالمها تدريجيا في السنوات العمرية التالية (222). كذلك توصل «يونيس» (242) من خلال دراسته في هذا المجال إلى أن القيم الدينية تمثل أهمية كبيرة في مرحلة الطفولة، سواء المبكرة أو المتأخرة.

كما كشف «جوردون»، عن أهمية القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة، واحترام الآخرين) خلال هذه المرحلة العمرية (187) وأن هذه القيم والأحكام الأخلاقية تتغير عبر العمر من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، وذلك في ضوء ما كونه الأطفال من مفاهيم وتصورات (230).

ومن الملاحظات التي يمكن رصدها على هذه الفئة من الدراسات ما يأتي:

1- أنها تركزت على تناول القيم من منظور ضيق، هو منظور القيم الأخلاقية، متأثرة في ذلك به ا توصل إليه كل من جانب بياجيه J. Piaget وكولبرج L. Kohiberg من نتائج في هذا الصدد.

2- أنها اهتمت بفحص وتقويم المعايير الأخلاقية أكثر من اهتمامها بتحديد اتجاهات الأطفال حيال هذه المعايير (182).

3- أن معظمها يتعامل مع مفاهيم عامة مجردة أكثر من التعامل مع مواقف عيانية محددة (181).

كما أن هناك خلطا في استخدامها لبعض المفاهيم، كمفهوم الضمير- Conscience ومفهوم الأنا الأعلى Super-ego، ومفهوم الحكم الأخلاقي وقد ترتب على ذلك أن احتوت المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات على بنود وأنشطة سلوكية غير مألوفة بالنسبة للأطفال (201).

4- أن هناك قدرا ضئيلا من الاتفاق فيما بينها على السن التي تبرع عنده القيم، فأشارت بعض الدراسات إلى أن القيم تبدأ في الظهور في حوالي سن السادسة (239)، في حين أوضح بعضها الآخر، أنه لا يمكن الحديث عن وجود قيم لدى الأطفال قبل سن العاشز تقريبا (181).

5- كما يلاحظ أيضا على معظم الدراسات التي تناولت ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة، صغر حجم العينات التي اشتملت عليها، وبالتالي يصعب تعميم ما توصلت إليه من نتائج.

6- التعارض بين نتائج هذه الفئة من الدراسات. فعلى الرغم من أن

بعضها يؤكد أهمية القيم الدينية والأخلاقية في هذه المرحلة، فإن بعضها الآخر يكشف عن أهمية قيمة الصداقة، والحياة الأسرية، والحرية البدنية أو الجسمية والخصوصية Privacy، والإثارة Excitement، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي Recognition، وكذلك قيمة اعتبار الآخرين Considerateness والنظافة، والمرح أو البهجة (73؛ 211).

وربما يرجع عدم الاتفاق بين هذه الدراسات التي أجريت على مجموعة القيم في هذه المرحلة العمرية إلى اختلاف الإطار النظري الذي يحكم توجهات الباحثين في تناولهم للقيم. مما ترتب عليه استخدام أدوات وأساليب مختلفة في قياسها، فبعضهم يعتمد على الملاحظة، أو المشاهدة (171) أو الرسومات التي يقدمها الأطفال في موقف الاختبار (87)، أو القصص التي يطلب من الطفل أن يضع عنوانا لها، أو يكملها (90) أو من خلال الإجابة عن الاستخبارات Questionnaires (194).

7- لم يحظ موضوع ارتقاء نسق القيم في فترة الطفولة بالاهتمام الكافي بالمقارنة بالمراحل العمرية التالية: فلم يتمكن الباحث من الوقوف على دراسة واحدة اهتمت بالبناء أو النسق القيمي، والأبعاد التي تنتظم من خلالها القيم في هذه المرحلة العمرية. وربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب نجملها فيما يلي:

أ- عدم وجود تصور أو معنى محدد لمفهوم القيم (158) حيث ينظر الكثير من الباحثين إليها على أنها تتسم بطابع العمومية والتجريد، وقد أدى ذلك إلى عدم اهتمامهم بدراستها في المراحل العمرية المبكرة، وتناولهم لفترات عمرية تالية، كمرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة حرجة، أو حاسمة في الارتقاء، ويصاحبها تغيرات كبيرة في قيم المراهقين (166؛ 148).

ب- انشغال الباحثين في الميدان بعدد من القضايا الخلافية، كالتمييز بين ما هو غائي، وما هو وسيلي. ويرى «اسكوت» أننا يجب أن نهتم بدراسة العمليات المعرفية التي تقف وراء تقييم الفرد، واختياراته، وتبنيه لقيم معينة دون غيرها، وكيف ترتقي هذه القيم؟ وما علاقتها بالسلوك؟ (203).

جـ- وربما ترجع قلة الاهتمام بدراسة القيم في هذه المرحلة العمرية إلى ما يراه د. سويف من أن معظم البحوث التي يرد ذكرها في مؤلفات عالم النفس الاجتماعي، هي من النوع الذي يتناول سلوك الراشدين، ويبدو أن

هناك اتفاقا غير رسمي بين الباحثين في المجال على وضع علم النفس الاجتماعي في موضع شبيه بعلم النفس العام، على أساس أن كلا منهما يتناول سلوك الراشدين (42).

أما بالنسبة للفئة الثانية من الدراسات والتي تناولت ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة. فتتفق في بعض ما توصلت إليه من نتائج، وتختلف في بعضها الآخر، فهي تتفق على أن هناك بعض القيم التي تحظى بأهمية كبيرة في هذه المرحلة العمرية، كالحرية، والاستقلال، والإنجاز، وتقدير الذات و المساواة، والاعتراف الاجتماعي والصداقة، والأمانة، والتدين، والصدق (77؛ 138؛ 194؛ 233؛ 223) وأن البناء العاملي لقيم المراهقين ينتظم حول أربعة عوامل(*) الأول، ويدور حول القيم الخاصة بالتوجه الذاتي Self-Oriented، كالقيمة الجمالية، والإنجاز، والسعادة. الثاني، ويتركز حول التوجه نحو الآخرين Other-Oriented كالحياة الأسرية، ومساعدة الآخرين. الثالث: ويرتبط بالاستقلال الشخصي Personnel independence. الرابع، ويشتمل على القيم الخاصة بالكفاءة الجسمية والإنتاجية Physical and Productive Values (114). أما فيما يتعلق بمظاهر التعارض بين نتائج هذه الفئة الثانية من الدراسات فتتمثل فيما يأتي:

المظهر الأول: حيث كشف بعضها عن وجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد خلال سنوات المراهقة، في الفترة من 12 إلى 18 سنة (212) في حين. كشف بعضها الآخر عن وجود ملامح واضحة لارتقاء نسق القيم خلال هذه المرحلة العمرية (194؛ 77).

فقد توصل «كيولن و لي» Kulhen & Lee إلى أن هناك تشابها بين الأفراد في مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة). فبوجه عام تمثل قيم: الصداقة، والشجاعة، والسعادة، والعلاقة بالآخرين، أهمية كبيرة في نسق قيم المراهقين (152) كما كشف «سيمونز وآخرون» Simmons عن عدم وجود فروق بين المراهقين من أعمار مختلفة، فهناك اتفاق بينهم على أهمية بعض القيم، كالصداقة، والشعبية Popularity والاهتمام بالمظهر أو الشكل (212).

(*) العامل Factor: هو مفهوم إحصائي يشير إلى معاملات الارتباط بين مجموعة من المتغيرات ويتم استخلاصه من خلال التحليل العاملي Factor Analysis، وهو أسلوب إحصائي لوصف مجموعة من الارتباطات المستقيمة بين عدد من المتغيرات عن طريق عدد قليل من الفئات أو التصنيفات.

وفي مقابل ذلك أوضحت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة «بيتش و سكوبي» Beach & Scope أن هناك تغيرا ملحوظا في نسق قيم المراهقين، فهناك بعض القيم التي تتزايد أهميتها عبر العمر، كالإنجاز، والطموح، والمسئولية، وتقدير الذات. كما أن هناك بعض القيم التي تتناقض أهميتها بتزايد أعمار المراهقين، كالتسامح، والطاعة، والأمن الأسري، والسلام العالمي (77).

كما كشفت بعض الدراسات أن هناك بعض القيم التي تتزايد أهميتها من المراهقة المبكرة إلى المراهقة المتأخرة، كالاستقلال، والصداقة، والاعتراف الاجتماعي (138؛ 223).

المظهر الثاني: من مظاهر التعارض. كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق بين الجنسين (الذكور والإناث)، فيما يتبنونه من قيم-في حين كشف بعضها الآخر عن وجود تشابه بينهما. فقد توصل «فيدز» إلى أن الإناث المراهقات أكثر توجها نحو القيم الدينية، والأخلاقية (كالأمانة والصدق)، من الذكور (102) كما أوضح «سيمونز وآخرون» أن الذكور المراهقين أكثر اهتماما بالقيم المرتبطة بالقوى الجسمية، والسعي نحو الحصول على التقدير الاجتماعي، في حين يعطي الإناث المراهقات أهمية كبيرة للقيمة الجمالية والصداقة (212).

وفي مقابل ذلك كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود فروق بين الجنسين في هذا المجال، فقد أوضح «مكرنان ورسل» أن هناك تشابها بين قيم الذكور والإناث في مرحلة المراهقة، فكلاهما يعطي أهمية لقيم: الحرية، والأمانة، والنظافة والسعادة، والسلام العالمي (159).

ويرجع التعارض بين نتائج هذا الدراسات إلى عدد من العوامل أهمها ما يأتي:

1- اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع القيم، أدى بهم إلى استخدام أساليب مختلفة في قياسها، كأن يتعامل بعضهم مع القيم من خلال مؤشر الاتجاهات (138) أو من خلال السلوك (165) أو من خلال التصريح المباشر بها(194؛ 97؛ 101؛ 102).

2- اعتمدت معظمها على مجرد ترتيب الأفراد لقيمهم، وهو إجراء غير دقيق في إظهار فروق بين الأفراد-نظرا للتعامل مع القيم بمسميات عريضة،

وغير محددة (أنظر: 120).

3- إن هناك اتجاهين مختلفين في تفسير ارتقاء التوجهات القيمية: الاتجاه الأول: (التقليدي)، ويرى ممثلوه أن التغيرات القيمية تحدث نتيجة عوامل النضج، والاختلاف فيما يمكن تسميته بالزمن الارتقائي Developmental time وأنها ترتبط بارتقاء الفرد ونمو شخصيته واتساع دائرة اهتماماته، وعلاقاته الاجتماعية.

الاتجاه الثاني: ويفسر أصحابه ارتقاء التوجهات القيمية في ضوء العوامل التاريخية، والحضارية، والثقافية، وأثرها على نسق قيم الأفراد (78).

ويتفق ذلك مع ما ذكره «ليرمان Lerman» من أن هناك اختلافا بين الباحثين في تفسيرهم لارتقاء القيم، فيرى أصحاب المنظور الاجتماعي أن ارتقاء القيم يرتبط بالتغيرات في النظم والأبنية الاجتماعية، والظروف التاريخية والحضارية التي يعيشها الأفراد. أما أصحاب المنظور السيكولوجي فيرجعون هذه التغيرات إلى نمو العديد من العمليات المعرفية (كالقدرة على التجريد) (155).

أما فيما يتعلق بالفئة الثالثة من الدراسات، والتي تركز اهتمامها على ارتقاء القيم، في مرحلتي المراهقة والرشد، والمقارنة بينهما، فقد حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في المجال، أمثال «ميلتونم و روكيش»، والذي توصل إلى أن التغير في نسق القيم يتمثل في أربعة عشر نمطا ارتقائيا، ومنها النمط الارتقائي الخاص بقيمتي «المساواة والاستقلال» والذي تتزايد أهميته في فترة المراهقة، وتقل أهميته في مرحلة الرشد. والنمط الارتقائي الخاص بالقيم الشخصية (كالتخيلية Imaginative «وتشير إلى الإبداع واستخدام الخيال» والمنطقية Logical «وتعني الاتساق واستخدام المنطق»، والاهتمام بالأنشطة العقلية Intellectual والتناسق الداخليInner harmony، وتقل أهميته في مرحلة المراهقة، وتزداد في سن الرشد (194) وأرجع «فيذر» (105)، قلة أو تناقص الاهتمام بهذه القيم لدى المراهقين إلى أن نظام التعليم السائد في المدارس لا يشجع على تنمية مثل هذه القيم. كذلك تبين أن طلاب المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول القيم الخاصة باستقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية (23). كما أشار بنجتسون (78) إلى أن توجهات صغار السن من المراهقين تتسم بالفردية Individualism

في حين أن التوجهات القيمية لدى كبار السن من المراهقين تتسم بالاجتماعية Institutionalism.

وتكشف نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال بعامة أن البناء العاملي لقيم المراهقين والراشدين ينتظم غالبا حول بعدين أساسيين: الأول، ويتمثل في نسق التوجه الاجتماعي-الأخلاقي، ويتعلق بالقيم الأخلاقية والدينية، والتفاعل بين الأشخاص. الثاني، ويتمثل في نسق التوجه نحو الاستقلال، ويرتبط بقيمة الإنجاز، والاستقلال، والسعي نحو التفوق والإبداع (أنظر: 203؛ 161).

هذا فيما يتعلق بتراث الدراسات الأجنبية. أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على المستوى المحلي، فقد تبين أنه لا توجد دراسة واحدة تناولت موضوع ارتقاء القيم عبر المراحل العمرية الثلاث موضع الاهتمام، وتركز معظم اهتمامها على دراسة القيم في علاقتها بعدد من المتغيرات: كالعلاقة بين القيم ومستوى الطموح (46)، والعلاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية والأنساق القيمية (48)، والعلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسي (7)، والعلاقة بين القيم والتوافق النفسي (38)، ودراسة القيم الخاصة لدى المبدعين (25). وقد تركز اهتمامها بشكل عام على مرحلتي المراهقة والرشد، وسيتضح ذلك تفصيلا في الفصل الخامس من الدراسة.

ثالثا: أهمية دراسة الموضوع:

وفي ضوء ما تقدم يتبين مدى ما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية لارتقاء نسق القيم من فائدة نظرية وعملية:

(1) الأهمية النظرية للدراسة الحالية:

وتتمثل فيما يأتي:

أ- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة، وكيفية تناولها وتشتمل على مفهوم الارتقاء ومفهوم النسق، ومفهوم القيم، ومفهوم نسق القيم. (وهذا ما سنتناوله في الفصل الثاني).

ب- التعرف على الأساليب والطرق المستخدمة في الكشف عن القيم (وهذا ما سنتناوله في الفصل الثالث).

حـ- التعرف على عملية اكتساب القيم ومحدداتها السيكولوجية والاجتماعية والمعرفية والبيولوجية (وهذا ما سنتناوله في الفصل الرابع).

د- مظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد (وهذا ما سنتناوله في الفصل الخامس).

هـ- عرض للنظريات المفسرة لارتقاء نسق القيم (وهذا ما سنتناوله في الفصل الساد س).

و- تقديم نموذج لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم لدى عينات من التلاميذ يمثلون ثلاث مراحل عمرية هي: الطفولة المتأخرة، المراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة (الفصل السابع).

ز- عرض للدراسات التي تناولت العلاقة بين نسق القيم والإطار الحضاري (الفصل العاشر).

(2) الأهمية العملية:

وتتمثل فيما يأتي:

أ- دور القيم في عمليات التربية، والتوجيه والإرشاد المهني، والعلاج النفسي (الفصل الثامن).

ب- أساليب تغيير القيم (الفصل التاسع).

2 المفاهيم الأساسية للدراسة

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة للإطار النظري للمفاهيم الأساسية للدراسة على النحو الآتي:

أولا: مفهوم الارتقاء.

ثانيا: مفهوم نسق القيم.

ثالثا: مفهوم ارتقاء نسق القيم

تعتبر المفاهيم من الجوانب الأساسية في العلم، ولذلك يجب أن نلتزم بالدقة في استخدامنا لهذه المفاهيم، فيجب أن تكون واضحة لا غموض فيها حتى لا يحدث تناقض أو تعارض في استخدامنا إياها.

ويتركز اهتمامنا في هذا الفصل على محاولة تحديد مفاهيم الدراسة من خلال التمييز بينها وبين غيرها من المفاهيم التي ترتبط بها. فتعريف المفهوم كما يرى بعض الباحثين، يجب أن يتجاوز مرحلة تعريفنا بكيفية تحديده إجرائيا، كما أنه يجب أن يخبرنا بكيفية تمييزه عن غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها، ويمكننا من تحديد الظواهر التي تتعلق به، ويزودنا بالدلالات والأدلة عن الشروط التي سوف يظل ثابتا في ظلها، وتلك التي سوف يتغير بتغيرها (197).

أولا : مفهوم الارتقاء :Development

يستخدم بعض الباحثين مفهومي النمو Growth والارتقاء على أنهما مترادفان ويمكن أن يحل أحدهما مكان الآخر، وهما في الحقيقة مختلفان ولا يعنيان شيئا واحدا-رغم أنهما لا ينفصلان عن بعضهما، ولا يحدث أحدهما دون الآخر (أنظر: 102؛ 134 ص 27). فمن الناحية اللغوية نجد أن كلمة «نما» الشيء، تعني أنه زاد وكثر، أما كلمة «ارتقى»، فتعني ارتفع وصعد، «وترقىَّ» أي ارتقى وتسامى (20). فالنمو يعني الزيادة مماثلة في مقدار أو حجم وظيفة من الوظائف، كالنمو في القدرة الحسابية مثلا (92).

وهذا المعنى للنمو على أنه الزيادة في الحجم والبناء هو ما يميز عن مفهوم الارتقاء الذي يعرف بأنه «سلسلة من التغيرات الكيفية المتتابعة Progressive والمترتبة Orderly بعضها على بعض، والمتجانسة Coherent ويقصد بالتتابع أن هذه التغيرات تتجه نحو غاية معينة، وتتقدم للأمام دون الرجوع للوراء، أما «المترتبة» فتشير إلى وجود علاقة بين كل مرحلة والمراحل الأخرى التي تسبقها وتلك التي تليها (134).

فالنمو يعني نطاقا محدودا من الظواهر، ويشير إلى تغيرات كمية، أما الارتقاء فهو أكثر شمولية، ويتضمن التغيرات الكيفية المتدرجة في المظاهر الجسمية والعقلية (123). ويتسق ذلك مع تعريف للارتقاء بأنه:

1- التغيرات المتتابعة عبر الوقت، منذ الحمل وحتى الوفاة.

2- يؤدي هذا التتابع إلى تغيرات متسقة.

3- كما يؤدي أيضا إلى مزيد من التقدم، والتمايز،Differentiation والتعقيد أو التركيب في النسق.

4- أن المحصلة النهائية لهذه التغيرات تكون في البناء، أو الوظيفة، أو التنظيم الكلي. (92).

كما يعرف «اولمان»، Wolman الارتقاء بأنه يعني الزيادة في التعقيد، وتنظيم العمليات، والبناء من الميلاد وحتى الوفاة، وذلك نتيجة كل من النضج Maturation والتعلم Learning (235). ويعرفه «سالكيند» Salkind بأنه يشير إلى سلسلة التغيرات المتتالية، التي تحدث في نمط معين، كنتيجة للتفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية (201، ص 2).

وبوجه عام هناك عدد من الخصائص العامة للعمليات الارتقائية، والتي يتفق عليها معظم الباحثين في مجال علم النفس الارتقائي، ومن هذه الخصائص ما يأتي:

1- أنها تتضمن تغيرات مستمرة بمعدلات قد تختلف من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، كما تختلف باختلاف الأفراد، وأن هذه التغيرات إنما هي نتيجة التفاعل بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها.

2- أن هذه التغيرات تأخذ صورا وأشكالا مختلفة، فقد تكون كيفية في شكل أنماط ارتقائية، أو كمية كمقدار التغير في نمط معين.

3- كما أن هناك اتفاقا بين المنظِّرين في مجال الدراسات الارتقائية على أن الارتقاء يمضي من البساطة إلى التعقيد والتركيب، ويتضمن زيادة في التنظيم والوضوح بين عناصر أو خصال الكائن، وأن عملية الارتقاء تكون غالبا في اتجاه مزيد من التمايز، والتكامل Integration حيث يتجه نمو الفرد من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحددا وتميزا، وفي نفس الوقت تدخل هذه الوظائف في علاقات مع غيرها من جوانب السلوك في شكل وحدات جديدة، ويستدل «وليمزل» Williams على ذلك بقوله، إن مراحل الارتقاء الأخلاقي على سبيل المثال، ليست منفصلة بعضها عن بعض، ولكنها متصلة وتراكمية(أنظر: 167؛ 231؛ 168؛ 131؛ 168).

وبهذا نكون قد عرضنا لمعنى مفهوم الارتقاء، وخصائص أو ملامح العمليات الارتقائية بعامة، ونتناول فيما يلي معنى مفهوم نسق القيم.

ثانيا: مفهوم نسق القيم:

لكي نوضح معنى نسق القيم، وكيفية تناوله إجرائيا أو عمليا في الدراسة الراهنة يمكن أن نتتبع الخطوات التالية:

1- تحديد معنى النسق.

2- تحديد المقصود بالقيم.

3- معنى نسق القيم.

(1) معنى النسق:

يعتبر مفهوم النسق (يترجم أحيانا بالمنظومة) من المفاهيم الأساسية

في مجال الدراسة الارتقائية، فنحن على حد تعبير «وليمز» Williams في حاجة إلى دراسة الظواهر الارتقائية، من خلال مصفوفة العمليات، أو الظواهر المرتبطة فيما بينها. وذلك لتقديم صورة كاملة عن هذه الظواهر، وفهم دور كل منها في علاقته بالآخر.

وكلمة نسق في اللغات الأوروبية مصدرها كلمتان يونانيتان هما: Sterma Syn أي وضع أشياء بعضها مع بعض في شكل منظم منسق. والنسق هو (مجموعة الوحدات المترتبة ترتيبا مخصوصا، والمتصل بعضها ببعض اتصالا به تنسيق، لكي تؤدي إلى غرض معين، أو لكي تقوم بوظيفة خاصة(61). كما يعرفه «ولمان» بأنه مجموعة من العناصر لها نظام معين، وتدخل في علاقات مع بعضها بعضا، لكي تؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد(235). كما يعرف «وارن» النسق بأنه «مجموعة من الأشياء أو الوقائع المترابطة فيما بينها بالتفاعل أو الاعتماد المتبادل (227).

وبعامة ينظر إلى النسق على أنه يشتمل على ما يأتي:

1- أنه عبارة عن مجموع أجزاء أو عناصر الكل.

2- أن هناك علاقات وتفاعلات قائمة بين هذه العناصر.

3- أن هذه العناصر تعمل معا لكي تؤدي وظيفة معينة.

4- أن النسق يختلف مستوى تعقيده Level of Complexity و درجة شموليته (من الاتساع إلى الضيق). فقد تكون وحداته كبيرة العدد أو محدودة (أنظر: 92).

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات يمكن تحديد معنى النسق على أنه «عبارة عن مجموعة من العناصر المتفاعلة فيما بينها، لكي تؤدي وظيفة معينة. ويسهم كل منها بوزن معين حسب أهميته ودرجة فاعليته داخل النسق».

(2) مفهوم القيم:

مفهوم القيمة من المفاهيم التي اهتم بها الكثير من الباحثين في مجالات مختلفة، كالفلسفة، والتربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وغير ذلك من المجالات. وقد ترتب على ذلك نوع من الخلط والغموض في استخدام المفهوم من تخُصصٍ لآخر، بل ويستخدم استخدامات متعددة داخل

التَّخصص الواحد، فلا يوجد تعريف واحد لمفهوم القيم يعترف به جميع المشتغلين في مجال علم النفس الاجتماعي-كموضوع يقع في دائرة اهتمامه (158؛ 194).

وقد ترتب على ذلك استخدام أدوات ومقاييس مختلفة، تتحدد معالمها في ضوء الإطار النظري الذي يحكم كل باحث من الباحثين في الميدان (انظر: 93؛ 226)

ونعرض فيما يلي لمفهوم القيمة واستخداماته في عدد من التخصصات كعلم الاقتصاد والفلسفة والدين وعلم الاجتماع وعلم النفس.

- مفهوم القيمة في علم الاقتصاد:

لكلمة قيمة في لغة الاقتصاد معنيان:

الأول: صلاحية شئ لإشباع حاجة، ويعين هذا المعنى مصطلح «قيمة المنفعة».

الثان: ما يساويه متاع حين يستبدل به غيره في السوق، وهذا ما يعبر عنه بمصطلح قيمة المبادلة وقيمة المنفعة لمتاع ما، هي تقدير الشخص بالذات لهذا المتاع، أما قيمة المبادلة فهي تقديره عند الجماعة التي يتداول بين أفراده، اوعلى ذلك فان قيمة المنفعة مفهوم فردي اعتباري، وقيمة المبادلة مفهوم جماعي موضوعي.

ويرى رجال الاقتصاد أنه سواء قلنا القيمة أو قلنا «الثمن» فإن قولنا يبقى مجرد تعبير عن علاقة بين أشياء مطروحة في السوق للمبادلة ولا يمكن بأية حال أن يكون تعبيرا عن معايير كمية تقبل الجمع والطرح. بحيث يستطاع القول مثلا إن بلداً ما قد زاد ما ينتجه من قيم بمعنى زادت رفاهية أهله، ذلك لأن أي زيادة كزيادة رغيف الخبز مثلا هي من أثر زيادة تكلفته، وإن رفعت من مقدار القيم المنتجة فإنها لا يمكن بحال أن تعتبر رفعا من مستوى الرفاهية. وقد استخدم مفهوم القيمة بمعان مختلفة في المذاهب الاقتصادية المختلفة (50).

- مفهوم القيمة في الفلسفة:

القيمة من المفاهيم الفلسفية التي كانت ومازالت إلى حد كبير محوراً

لخلافات أساسية بين المدارس والمذاهب الفلسفية المختلفة، وتتفاوت الآراء المتعلقة بموضوع القيم تفاوتا كبيراً. وفي هذا يقول «جون ديوى» إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بان ما يسمى «قيماً» ليس في الواقع سوى إشارات أو تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بان المعايير القبلية A priori العقلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق (10 : ص 223).

وقد انقسم الفلاسفة بصفة عامة إلى قسمين حول هذا الموضوع.

الأول: ويتمثل في اتجاه الفلسفات المثالية أو العقلية حيث يرى أفلاطون أن الناس لا يعون مصادر الإلزام في حياتهم، ومع ذلك فهم يدركون مثلا عليا، ويتحدثون عن الحق والجمال، ويرى أنه لابد أن يكون هناك مصدر استقى منه الناس هذه المعتقدات التي تؤدي بهم إلى هذا اللون من التفكير أو الحديث أو السلوك، ويستبعد أن تكون حياة الحس بما تحتويه من خطط واضطراب مصدرا لمثل هذه الأحاسيس والأفكار السامية، أفكار الحق، والجمال، والالتزام الخلقي.

ويخرج أفلاطون من هذه المشكلة بالقول بأنه لابد أن يكون مصدر هذه الاحساسات والأفكار السامية عالما آخر غير هذا العالم الذي تعيش فيه، عالم توجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون وهو عالم الحق والخير والجمال.

أما «كانط» فلم يلجأ إلى العالم الخارجي كما فعل أفلاطون، واهتدى إلى حل وإن كان عقليا إلا أنه داخلي، وهو العقل. فقد أكد أن العلم، والجمال والأخلاق مصدرها العقل، فليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل دائما والعكس هو الصحيح. فتركيب العقل هو الذي يعطي للخبرات الحسية شكلها الخاص الذي ندركه. وبوجه عام فالفلسفات المثالية تقول باستقلال القيم وانعزالها عن الخبرة الإنسانية. أما الاتجاه الثاني فيتمثل في الفلسفات الطبيعية، والتي تعتبر القيم جزءا لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية، فالأشياء لا ترتبط بقيم سامية لسر كامن فيها، ودائما قيم الأشياء هي نتاج اتصالنا بها، وتفاعلنا معها، وسعينا إليها، وتكوين رغباتنا واتجاهاتنا نحوها. فالقيم هي من نسج الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من كيانها، فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو

شريرة، صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وإنما هذه الأحكام نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء وتأثرنا بها (نفس المرجع السابق).

- مفهوم القيمة في الدين:

جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب. وقد أكثر الإسلام في هذا وأبرزه في صورة واضحة، وبين ما يربط الحياة الدنيا بالحياة الأخرى، ولهذا الارتباط شأنه في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها، وخطاب الله هو الفيصل في الحكم على الحسن والقبيح، وعلى المباح والمحرم، والحسن ما وافق الشرع، واستوجب الثواب، والقبيح ما خالف الشرع، ويترتب عليه العقاب في الآخرة. فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجتها في الآخرة، وقيمة الأشياء من حيث ما تحصله للإنسان من حسن الأفعال أو قبحها (61).

- مفهوم القيمة في علم الاجتماع:

يرى علماء الاجتماع أن عملية التقييم تقوم على أساس وجود مقياس ومضاهاة في ضوء مصالح الشخص من جانب، وفي ضوء ما يتيحه له المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق هذه المصالح من جانب آخر. ففي القيم عملية انتقاء مشروط بالظروف المجتمعية المتاحة. فالقيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع «مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي»(47).

فالمستوى أو المعيار Standard or Norms يعني وجود مقياس يقيس به الشخص، ويضاهي من خلاله بين الأشياء من حيث فاعليتها ودورها في تحقيق مصالحه، وهذا المقياس الذي يقيمه الشخص يرتبط بوعيه الاجتماعي، وإدراكه للأمور، وما تؤثر فيه من مؤثرات اجتماعية اقتصادية تحيط بالشخص أو بالطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها، وبالمجتمع أو ما يعايشه من ظروف تاريخية واقتصادية واجتماعية.

أما الانتقاء Selection، فهو عملية عقلية معرفية يقوم فيها الشخص

بمضاهاة الأشياء وموازنتها في ضوء المقياس الذي وضعه لنفسه، والذي تحدد بظروفه الاجتماعية والاقتصادية. وعملية الانتقاء هذه ليست مطلقة وإنما هي مشروطة بوضع الشخص وفرصه، فكلما ارتقى الشخص في السلم الاجتماعي، تعددت وتنوعت فرص انتقائه.

وأما البدائل فهي مجموعة الوسائل والأهداف التي تتجه نحو مصالح الإنسان المتعددة والمتنوعة. وقد قدم «كلوكهون» تصنيفا للقيم في ضوء درجة انتشارها في المجتمع إلى فئتين رئيستين: الأولى، قيم عامة في المجتمع، والثانية، قيم خاصة بجماعات اجتماعية معينة.

كما قدم «نيسلون» L. Nelson تصنيفا للقيم في ضؤ ارتباطها بالنمط البنائي للمجتمع / إلى فئتين: قيم تقليدية، وقيم عقلية، وهذا ما فعله «روبرت ردفيلد» R. Redfield عندما ميز القيم على أساس نوع المجتمع إلى قيم خاصة بالمجتمع الشعبي القديم Folk Society الذي تسوده القيم التقليدية وقيم، خاصة بالمجتمع الحضري الذي تسوده القيم العصرية (60).

- مفهوم القيمة في علم النفس:

تختلف نظرة علماء علم النفس الاجتماعي لمفهوم القيمة عن علماء الاقتصاد والاجتماع، فعلماء الاجتماع مثلا يوجهون عنايتهم ببناء النظم الاجتماعية ووظيفتها، ويهتمون بأنواع السلوك التي تصدر عن جماعات أو فئات من الأشخاص في علاقتها فقط بنظم اجتماعية أخرى، وتحلل مختلف الأحداث السلوكية (مثل الشراء والبيع، والانتخاب والتردد على دور العبادة.. الخ)، التي تصنف أنواع معينة من النشاط لدى الأفراد.

أما علماء علم النفس الاجتماعي فيهتمون بكل جانب من جوانب سلوك الفرد في المجتمع، ولا يتحدد بإطار محدد لنظام أو نسق معين. فعلم النفس الاجتماعي يركز عنايته على سمات الفرد، واستعداداته، واستجاباته، فيما يتصل بعلاقاته بالآخرين (13؛ 150).

وفي ضوء ذلك يتبين أن علماء الاجتماع يتعاملون مع القيم الجماعية Group Values أما علماء النفس فيتركز اهتمامهم على دراسة قيم الفرد Individual values، ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية...الخ، فعلى حين تمثل الجماعة بؤرة اهتمام علماء الاجتماع-يمثل

الفرد بؤرة ومركز الاهتمام لدى علماء النفس.

ونحاول في هذا الجزء توضيح مفهوم القيم من خلال التمييز بينه وبين غيره من المفاهيم التي عادة ما يختلط بها، وذلك على النحو التالي:

1- القيمة والحاجة
2- القيمة والدافع.
3- القيمة والاهتمام
4- القيمة والسمة.
5- القيمة والمعتقد
6- القيمة والاتجاه.
7- القيمة والسلوك.

ثم يلي ذلك مباشرة محاولة صياغة تعريف إجرائي للقيم كما نستخدمه في الدراسة الراهنة.

1 - القيمة والحاجة (Value & need):

فالحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقاد شئ ما، وقد تكون داخلية أو خارجية، وينشا عنها بواعث Drives معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز) Incentive. وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجز (93) وتأخذ هذه الأهداف والحاجات-كما يرى «كريتش وكرتشفيلد» شكل مدرج، مرتب حسب الأهمية بالنسبة للفرد(150).

ويرى بعض العلماء أمثال «ماسلو» A. H. Maslow أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة (156). كما تصور بعضهم الآخر القيمة على أن لها أساسا بيولوجيا، فهي تقوم على الحاجات الأساسية Basic needs، فلا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كان لديه حاجة معينة، يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها. فالحاجات الأساسية هي التي تؤسس الكائن بيولوجيا، وتحدد له نسق اختياراته System of Choices، فهي بمثابة قيم بيولوجية Biological Values أولية، تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية Social Values (156).

ويتسق هذا مع تقسيم بعض الباحثين للقيم إلى نوعين رئيسين: قيم أولية Primary Values تتعلق بالحاجات البيولوجية، وقيم ثانوية

Secondary Values تختص بالجانب الأخلاقي والاجتماعي. وهذا ما أشار إليه كلوكهون (انظر: 142 ص 428). من أن القيم تنشأ من وجود حاجات معينة، كما يتولد عنها حاجات أخرى. ويتفق هذا المنظور الذي يكافئ بين مفهوم القيمة ومفهوم الحاجة، مع ما أوضحه أحد العاملين في الميدان، من أن الحاجات المعرفية Cognitive needs التي ضمنها «ماسلو و موارى» Maslow Murray للّه، في قائمة حاجات الفرد، تكافئ أو تساوي ما أسماه ألبورت بالنمط النظري Theoretical type من الناس الذي يهتم بالبحث عن الحقيقة، ويتبنون القيمة النظرية (153).

وفي مقابل ذلك نجد بعض العلماء أمثال «ميلتون روكيش» Rokeach الذي يرى أن هناك اختلافا بين المفهومين: فالقيم من وجهة نظره، عبارة عن تمثيلات معرفية Cognitive representations لحاجات الفرد أو المجتمع، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات. وفي ضوء ذلك يميز بينهما على أساس أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات، (الإنسان والحيوان) في حين أن القيم يقتصر وجودها على الإنسان (196: ص 356).

2- القيمة والدافع (Value & Motive):

هناك خلط شائع لدى بعض الباحثين في استخدام هذين المفهومين، والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية-Motivation وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية (211). فمثلا اعتبر الدافع للإنجاز Achievement-motive بمثابة قيمة لدى «ماكليلاند» (157) ويؤيد ذلك «ولسون» من خلال نتائج دراساته، التي أوضحت أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين الدافع للأمن Sefety-motive وقيمة الأمن القومي National Security (على مقياس روكيش) (232).

ويرى «بنجستون»، أنه عندما تؤثر القيم في سلوك الفرد، وتؤدي به إلى اختيار بديل دون آخر، فهي تعتبر كدافع (78). كما يتعامل «فيذر» مع القيم على أنها مرادفة أو مكافئة للدوافع. فهو يعرف القيم بأنها «بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسناً أو سيئاً، إيجاباً أو سلباً. ويرى أن ذلك يتسق مع «النظرية

المعرفية-الدافعية» Cognitive-motivational theory التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة لما هو إيجابي، ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي ويحاولون تجنبه والابتعاد عنه (106).

وتصورنا للقيم-كما يرى «فيذر»-بأنها فئة من الدوافع لا يعني أن كل الدوافع تعتبر قيماً، فأحياناً يريد الشخص شيئاً ما، أويشعر بوجوب عمل معين ولكنه لا يفعل شيئاً، فالقيم لها وجهتان إحداهما والأخرى إيجابية.

وفي وضوء تعريف «الدافع» بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين، وأنه أحد المحددات الأساسية للسلوك (92). يمكن المقارنة بين القيمة والدافع على أساس نوع الهدف في كل منهما، حيث إن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب، فيقول الشخص مثلاً: يجب أن أعمل هذا الشيء، أما في الدوافع فيقول الشخص: أريد أن أعمل هذا الشيء. كما يقارن بينهما على أساس أن الفرد يوجه إليه النقد إذا فشل في السعي نحو إشباع الدوافع لموضوع معين. فالدافع يتولد عنه قيمة معينة، ففي حالة عدم وجود قيمة للدافع (كالحاجة للطعام) فإننا لا نشعر بالرغبة نحوه. ويزيد من فهمنا للفرد بين القيمة والدافع ما أشار إليه بعضهم من أن القيم ليست كالدافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاماً من الضغوط لتوجيه السلوك، ومن الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك بإعطائه معنى وتبريرا معينا (196).

وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقا بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي، يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين، أما القيمة فهي عبارة عن التصور القائم خلف هذا الدافع.

3- القيمة والاهتمام (Value & Interest):

رأى بعض الباحثين أن مفهوم القيمة-باعتبارها أي موضوع نميل إليه أو نهتم به يتطابق مع مفهوم الاهتمام. فقد أهمل «بيرى» R. Perry النظريات الموضوعية objective theories التي تتعامل مع القيمة على أنها كامنة في

الموضوع وقدم نظريته العامة في القيم general theory of value. والتي تقوم على أساس التعامل مع القيم على أنها تنبع من الخبرة الشخصية-subjective experience ووجد أن السبيل إلى ذلك هو «الاهتمام»-على الرغم من تسليمه بوجود اختلاف بين القيمة والاهتمام-حيث تنشأ القيمة نتيجة وجود اهتمام بشيء معين، فالشيء له قيمة عندما يكون موضوعا للاهتمام. وفي ضوء ذلك صاغ بيري المعادلة الآتية: قيمة الشيء = الاهتمام الذي يحظى به.
x is Valuable = Interest is taken in x (178).

يتسق ذلك مع تصور «فرونديزي» Frondizi للقيم بأنها مكافئة لما نفضله أو نرغبه، ويمثل مركز اهتمامنا، وأن الرغبة والاهتمام هما خبرات للقيم. كما تعامل بعض الباحثين في الميدان مع القيمة على أنها مرادفة للاهتمام (أنظر: 135؛ 96؛ 208) متأثرين في ذلك بمنظور كل من «ألبورت وفيرنون»، في تعريفهما للقيم وقياسها من خلال الاهتمامات، فالقيم بالنسبة «لألبورت وفيرنون» ما هي إلا اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص (أنظر: 93).

فالقيمة وفق هذا المنظور ما هي إلا موضوع يسعى إليه الفرد، ويهتم به نظرا لما يمثله هذا الموضوع من قيمة بالنسبة له، فهي تعد الإطار المرجعي لتقويماتنا المختلفة، كما أنها توجه اهتماماتنا وأشكال سلوكنا في المواقف المختلفة.

وفي الحقيقة، فان هذا المنظور وإن ارتكز فيه بعض الباحثين على الاهتمامات كتعبير عن القيم، أو هي القيم ذاتها، فانهم يرون أنها تشتمل على كل المحددات الأساسية الخاصة بالتعامل مع مختلف جوانب الحياة، سواء أكانت تلك المحددات ممثلة في الاهتمامات أم الاتجاهات أم السلوك، كما أنهم يتعاملون مع القيم في إطار هذا التعريف تارة على أنها كامنة في الأشياء وتارة أخرى على أنها ذات هوية رمزية تملى على الفرد نوعا من القداسة (25).

كما يرى بعض العلماء، أن ظهور اهتمامات معينة لدى الفرد، إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة لديه، وأن الاهتمامات يمكن أن تتحول إلى قيم إذا كانت قادرة على تحقيق الذات Self-realization (96).

وقد ترتب على تناول القيم على أنها مكافئة للاهتمامات استخدام

وسائل القياس بالتبادل بينهما، ومن أمثلة ذلك بطارية قيم العمل work values inventory، التي أعدها سوبر Super، ومقياس «ألبورت وفيرنون».

وفي مقابل ذلك نجد بعض العلماء الذين تعاملوا مع المفهومين على أنهما مختلفان تماما. فيرى «إيزنك H. Eysenck على سبيل المثال أن الاهتمام عبارة عن الميل نحو أشياء يشعر الفرد نحوها بجاذبية خاصة، في حين تمثل القيم والاتجاهات آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية (94) كما يفرق «تشايلد» بين الاهتمام والقيمة، فبينما يتعلق الاهتمام بالتفضيلات المهنية غالبا، تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية.(93).

كما يفرق بعضهم بين الاهتمام والقيمة، على أساس أن الاهتمام هو أحد المظاهر العديدة للقيمة، ويساعد في توجيه الفعل وتحقيق الذات، وأن مفهوم الاهتمام أضيق من القيمة، فهو لا يتضمن ضربا من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، كما أنه من الصعب القول بان الاهتمام معيار Standard، له صفة الوجوب التي تتميز بها القيم (194).

وتتميز القيم من غيرها من مظاهر الشخصية مثل الميول، فنجد أن القيم تهتم بالأهداف البعيدة العامة، كما أنها تترتب فيما بينها ترتيبا هرميا أي أن بعض القيم يسيطر على غيرها أو يخضع لها، فالفرد يحاول أن يحقق قيمه جميعا، ولكن إذا حدث تعارض بينها فانه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقا لترتيب خاص به.

وثمة ميزة أخرى للقيم وهي أنها أبطأ في التغيير من الاتجاهات والميول، ومن الضروري أن ننظر إلى القيم على أساس أنها لا تعكس مجرد حاجاتنا واهتماماتنا الخاصة، ولكنها تعكس أيضاما يثيب ويعاقب عليه المجتمع.(67: ص 185).

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص أوجه الاختلاف بين المفهومين، فيما يأتي:

1- أن الاهتمام يعتبر مظهرا من المظاهر العديدة للقيمة، فظهور اهتمامات معينة لدى الفرد إنما يكشف عن بزوغ قيم معينة ترتبط بهذه الاهتمامات.

2- أن الاهتمام مفهوم أضيق من القيمة، ويرتبط الأول غالبا بالتفضيلات المهنية التي لا تستلزم الوجوب أو الإلزام، في حين ترتبط القيمة بضر ب

من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات، وتستلزم الوجوب.

4- القيمة والسمة (Value & Trait):

مفهوم السمة من المفاهيم الأساسية في بناء الشخصية Personality Structure وهي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار، ويمكن ملاحظتها وقياسها، فالعدوانية سمة، والخوف سمة، والشجاعة سمة.. إلى آخر خصائص السلوك وصفاته الأخرى.

ويصنف جيلفورد Guilford بناء الشخصية اعد سبع فئات من السمات هي: الإتجاهات، والميول، والمزاج، والحاجات، والاستعدادات، وبناء الجسم Morphology، ووظائف ا لجسم (55).

ويبدو من التصنيف أن الاتجاهات والقيم تعد فئة من سمات الشخصية الأساسية، إلا أنه في مقابل ذلك هناك من الدارسين من يميز بينهما على أساس القابلية للتغيير، فعلى حين يتحدث المعالجون السلوكيون عن آثار العلاج السلوكي على العادات والحاجات والقيم والسلوك والاتجاهات، فإنهم نادرا ما يتحدثون عن آثار هذا العلاج علي السمات (194).

فالقيمة إذن أكثر تحديدا ونوعية من السمة، وتشتمل عادة على جانب إيجابي وآخر سلبي-بينما السمات ليست كذلك، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها.

5- القيمة والمعتقد (Value & Belief):

تنقسم المعتقدات إلى ثلاثة أنواع: وصفية Descriptive وهي التي توصف بالصحة أو الزيف، وتقييمية Evaluative، أي التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن أو القبح، وآمرة أو ناهية Prescriptive Proscriptive ؛ حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم الجدارة (195 ص 113) ويرى «روكيش» أن القيمة معتقد من النوع الثالث: الآمر أو الناهي، ويعرفها بأنها «معتقد ثابت نسبيا، ويحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية»، فالقيم من منظوره تحتوي على ثلاثة عناصر مثلها مثل المعتقدات فهي معرفية: من حيث الوعي بما هو

جدير بالرغبة، ووجدانية: من حيث شعور الفرد حيالها إيجابيا كان أو سلبيا، وهي سلوكية: من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل، ويتسق تصور «روكيش»، للقيم بأنها معرفية، مع ما أسماه بعضهم بالقيم المتصورة Conceived Values أو التصورات المثالية لما يجب أن يكون، والتي يتم في ضوءها الحكم على السلوك. كما يتفق مع تعريف القيمة بأنها مفهوم أو تصور للمرغوب Conception of Desirable صريح أو ضمني، يتميز به الفرد أو الجماعة ويؤثر في الاختيار من بين الوسائل أو الغايات المتاحة، فهي ليست تفضيلا، ولكنها تفضيل مبرر أخلاقيا أو عقليا (165؛ 175). وفي ضوء ذلك يتبين أن القيم تتمثل في مجموعة من المعتقدات الشائعة بين أعضاء المجتمع الواحد، وبخاصة فيما يتعلق بما هو حسن أو قبيح، بما هو مرغوب أو غير مرغوب، وبمعنى آخر هي عبارة عن نظام معقد يتضمن أحكاما تقييمية (إيجابية أو سلبية تبدأ من القبول إلى الرفض) ذات طابع فكري، ومزاجي نحو الأشياء وموضوعات الحياة المختلفة-بل ونحو الأشخاص، وتعكس القيم أهدافنا واهتماماتنا وحاجاتنا والنظام الاجتماعي والثقافي التي تنشأ فيهما، لما تتضمنه من نواح دينية واقتصادية وعلمية (3: ص 144).

فالقيمة وفق هذا التصور تتضمن الاعتقاد بأن موضوعا ما يرضي أو يشبع رغبة معينة لدى الفرد، وتختلف أهمية هذه الموضوعات حسب اهتمامات الفرد ودوافعه. وفي مقابل ذلك يفرق بعضهم بين القيم والمعتقدات على أساس أن القيم تشير الحد الحسن-مقابل السيئ Good-bad.

أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف True-false (142). فالمعارف في القيم تتميز عن باقي المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية، حيث يختار الشخص في ضوء تقييمه ما هو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف ولكنها تدور حول المعتقدات أو الأهداف التي يتبناها الفرد، ويمكن تصورها في ضوء متصل «ا لمقبول-ا لمرفوض» Approval-disapproval continum (76).

6- القيمة والاتجاه (Value & Attitude):

تأثر استخدام هذين المفهومين بأهداف البحث، ونوع التصميمات

المستخدمة، والمرحلة المنهجية أو التقدم المنهجي الذي لحق بهما، فهناك تنوع واختلاف بين الباحثين في الميدان في استخدامهما، وذلك نتيجة اختلاف الإطار النظري لهؤلاء الباحثين، حيث التعامل مع المفهومين بمسميات مختلفة، وبالتالي اتباع أساليب قياس وتصميمات مختلفة (أنظر: 239).

فالتمييز الدقيق بين المفهومين-في مجال العلوم السلوكية-كما يقول بعضهم هو التمييز بين الجينات والكروموزومات في مجال العلوم البيولوجية (194). فعلى المستوى الوصفي نجد أن الفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام والخاص، حيث تقف القيم محددات لاتجاهات الفرد، فهي عبارة عن تجريدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة (194).

ويرى بعضهم أن القيم هي علاقة بين الإنسان والموضوعات التي يرى أن لها قيمة، وقد جاء هذا الاتجاه نتيجة للمحاولات التي بذلها جون ديوي J. Dewey ولي Lee، وغيرهما عندما أكدوا أن الأساس الميتافيزيقي للقيم قد تحول من اعتبارها ذات قيمة ذاتية إلى اعتبارها علاقات تقوم بين الإنسان والموضوعات التي يرى أن لها قيمة وأن هذه العلاقات تتضمن نوعا من الرأي في شيء أو شخص أو معنى كما أنها تتضمن أيضا شعورا واتجاها نحوه وتفضيلا له. ومثل هذا التصور للقيم يعبر بوضوح عن مدى التعقد في طبيعتها. كما أنه يبين أيضا أنها جزء من التنظيم الذي يسيطر على سلوكنا، ويعكس حاجاتنا واهتماماتنا وأهدافنا، بالإضافة إلى أنه يعكس بصور مختلفة وبدرجات متباينة النظام الاجتماعي الذي نعيش فيه، والتراث الثقافي الذي ننشأ في ظله.

وعلى الرغم من أهمية النواحي الانفعالية والعاطفية للقيم إلا أن الجانب العقلي لا يمكن التغاضي عنه. فنجد أن شنيدر A. Schneider يذهب إلى أن القيمة دافع عقلي تحول إلى عامل عقلي ثابت ومستمر نسبيا (أنظر:67).

فالقيم في حقيقتها عبارة عن عمليات انتقاء أو اختيار يقوم بها الإنسان في ميادين الحياة أو مجالاتها التي تضم اتجاهاته الأساسية، وميوله العميقة الجذور، والأشياء التي تحظى منه بالاحترام والتقديس. إلا أن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذه الحالة هو: كيف أن القيم نتاج الاختيار في

حين أن الاختيار ذاته يحتاج الحد معايير أو قيم لتحديده ؟ فكأننا ندور في دائرة مفرغة قوامها أن القيم هي نتاج عمليات الاختيار أو الانتقاء، وأن الاختيار والانتقاء ذاتهما يقومان على أساس القيم. وتتمثل الإجابة عن هذا التساؤل في أن عملية الاختيار لا تتم في فراغ، وإنما يقوم الفرد بهذه العملية متأثرا بالأساس الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه، أي بالوسط الذي ينشأ فيه وما يتضمنه من نظام، وتقاليد، وعادات اجتماعيه، وأنماط سلوكية، تم انتقاؤها واستقرارها في سياق تاريخ الجماعة،حتى أصبحت جزءا من التراث الثقافي أو الحضاري (10).

وفي ضوء ذلك ينظر بعضهم إلى القيم على أنها عبارة عن تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات المتفاوتة صريحا أم ضمنيا، وأنه من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض (67:ص 187).

فمفهوم القيمة إذن أعم واشمل من مفهوم الاتجاه، ولذا تعامل بعض العاملين في الميدان مع مفهوم القيمة من خلال منظور الاتجاه. فيعالج «د. سويف» على سبيل المثال موضوع القيم في إطار معالجته للاتجاهات، مستندا في ذلك إلى التشابه بين هذين النوعين من الموضوعات، فكل ما في الأمر-كما يقول-أن بحوث الاتجاهات بدأت داخل ميدان علم النفس، في حين أن بحوث القيم بدأت داخل ميدان الفلسفة (42)، ويرى أن القيم تقدم المضمون للاتجاهات. فالاتجاهات إنما تمثل شكلا أقرب ما يكون إلى الطابع التجريدي، حيث تحدد القيم لهذا الشكل مضمونه وفحواه، من خلال 25 ص: 32). ويتفق هذا مع ما يقوله الكثير من الباحثين من أنه إذا كان يوجد لدى الفرد الآلاف من الاتجاهات فإنه يوجد لديه فقط العشرات من القيم (197) فالقيم عبارة عن اتجاهات شاملة Inclusive تمتد لتشمل الحوافز Incentives والدوافع والاتجاهات، فعلى المستوى الأول، توجد الحوافز ويليها الدوافع، ثم الاتجاهات، ثم تأتي القيم في المستوى الأخير والأكثر عمومية (169).

ويمكن النظر إلى الاتجاهات والقيم في ضوء مستويات مختلفة، تمتد من الخصوصية إلى العمومية: فالمستوى الأول: يتمثل في المعتقدات، والثاني

في الاتجاهات ثم المستوى الثالث حيث توجد القيم، ثم المستوى الرابع والأخير ويتمثل في الشخصية (172)، فالقيمة بناء أكثر عمومية من الاتجاه، فهي عبارة عن مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها، وتنظيم هذه الاتجاهات من خلال مستويات أربعة: المستوى الأول حيث الاتجاهات النوعية، والمستوى الثاني الذي يتمثل في الآراء Opinions الثابتة نسبيا، ثم المستوى الثالث حيث ترتبط الآراء مع بعضها بعضا في شكل زمالة مكونة اتجاها معينا، ثم المستوى الرابع والأخير حيث ترتبط مجموعة من الاتجاهات مع بعضها بعضا مكونة ما يسمى «بالإيديولوجية» (94). ومنظور معالجة القيم من خلال الاتجاهات ما زال قادرا على التمكن من دراسة القيم بفاعلية. فهي عبارة عن مفاهيم تختص بغايات يسعى إليها الفرد كغايات جديرة بالرغبة، سواء كانت هذه الغايات تتطلب لذاتها أم لغايات ابعد منها. وتتأتى هذه المفاهيم من خلال تفاعل ديناميكي بين الفرد بمحدداته الخاصة وبين نوع معين من أنواع الخبرة، وتتكشف دلالة هذه القيم فيما تمليه على محتضنيها من اختيار توجه معين في الحياة-بكل عناصره المختلفة من بين توجهات أخرى متاحة-توجه يراه جديرا بتوظيف إمكاناته المعرفية والوجدانية والسلوكية (25: ص 51).

وفي مقابل ذلك نجد من يميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه. فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية ultimate ends وليست وسيلية، كالعديد من الاتجاهات (203).

ويتفق تصور «هولندر» في تناوله للقيمة مع هذا الاتجاه. فهو يعرف القيمة بأنها حالة غائية، أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأنها تقف كموجه أو معيار يسلك الفرد على أساسه، بينما يشير الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين، ويرى «هولندر» انه يمكن التمييز بين المفهومين (القيمة والاتجاه)، في ضوء ما يأتي:

أ- أن القيم هي المكون الأساسي خلف الاتجاهات، وتشكل زملة أو مجموعة الاتجاهات التي بينها علاقة قوية، تظهر من خلالها قيمة معينة.

ب- أن الاتجاهات أكثر قابلية للتغيير من القيم، ويرجع ذلك إلى درجة الثبات النسبي للقيم، التي تشكلها وتدعمها الثقافة أو الإطار الحضاري

بصورة قوية.

ح- أن العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة، فقيمة الإنجاز على سبيل المثال، قد تعني اعتقاد الفرد العمل من خلال التنافس، أو العمل من خلال التعاون مع الآخرين (131).

كما يفرق «ميلتون روكيش» بين القيم والاتجاهات على النحو الآتي:

أ- يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد، وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات.

ب- بينما تتركز القيمة على الأشياء والمواقف، ويتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد.

ج- تقف القيمة كمعيار. بينما الاتجاه ليس كذلك-فالاتجاهات إما تقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير.

د- أن عدد القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم في نسقه القيمي، إنما يتوقف على ما كونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات، أما عدد ما له من اتجاهات فيتوقف على ما واجهه من مواقف وأشياء محددة، ولذلك فالاتجاهات تزيد في عددها عن القيم.

ه- تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي.

و- يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاهات، حيث ترتبط مباشرة بالدافعية في حين أن الاتجاهات ليست كذلك، فهي ليست عوامل أساسية موجهة للسلوك.

ز- بينما تقوم القيم بدور أساسي -في تحقيق الذات، وتحقيق توافق الفرد- نجد أن الاتجاهات تقوم بمثل هذه الوظائف ولكن بدرجة أقل (196).

كذلك يميز د. عماد الدين إسماعيل وآخرون بين القيمة والاتجاه على أساس أن اتجاهات الأفراد إزاء موضوعات معينة يمكن أن تكون موضوعا لأحكام القيم، وذلك أن كل اتجاه يمكن أن نحكم عليه من زاوية سلامته أو عدم سلامته وفق معايير اجتماعية معينة، أو من حيث ما يكتنفه من تناقض

داخلي. ونحن في هذا كله قد نخضع الاتجاه لأحكام قيمية فنقول مثلا: إن هذا الاتجاه غير سليم من الناحية الاجتماعية، أو إن هذا الاتجاه إيجابي ويجب تدعيمه وتنميته. ولكن الاتجاه نفسه لا يتضمن بالضرورة حكما من أحكام القيمة، أي انه ليس من الضروري أن يكون الفرد قد أصدر حكما من أحكام القيمة على موضوع معين بشكل اختياري واع حتى يتجه نحوه اتجاها ما (8: ص 54).

7- القيمة والسلوك (Value & Bechavior):

والى جانب هذه التعريفات التي قدمت للقيم من خلال مؤشرات مختلفة، هناك من الباحثين من تناول القيم من خلال مؤشر السلوك، على اعتبار أن القيم هي محددات لسلوك الفرد وأفعاله. فيعرف «موريس» على سبيل المثال القيم بأنها «التوجه أو السلوك المفضل أو المرغوب من بين عدد من التوجهات المتاحة» ويصنفها إلى ثلاث فئات رئيسة:

الأولى: القيم العاملة Operational Values، والتي يمكن الكشف عنها من خلال السلوك التفضيلي.

الثانية: القيم المتصورة Conceived Values، والتي يمكن دراستها من خلال الرموز العاملة في مجال السلوك التفضيلي، فهي عبارة عن التصورات المثالية لما يجب أن يكون، كما يتم في ضوئها الحكم على الفعل أو السلوك.

الثالثة: القيم الموضوعية Objective Values، وقد أهملها الباحث دون تعريف. ويرى «موريس» من خلال دراسته لثلاثة عشر أسلوبا لمعايشة الحياة Ways of Life، أن التوجهات القيمية تنتظم في ضوء خمسة عوامل هي: ضبط الذات Self-Control والاستمتاع بالعمل، والاكتفاء الذاتي Self-Sufficiency وتقبل أفكار الآخرين وآرائهم، والاستمتاع بالحياة (165: ص 32-34). ويرى «أدلر» أن القيم يمكن تصورها على أنها تعني أحد المعاني الآتية:

1- أنها أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.

2- أنها متضمنة في الموضوعات أو الأشياء المادية أو غير المادية.

3- مفاهيم تظهر من خلال حاجات الفرد البيولوجية وأفكاره التي يتبناها.

4- أنها تساوي أو تكافئ الفعل أو السلوك (70).

ويتعامل «أدلر» مع القيم على أنها مكافئة للسلوك أو الفعل، وهو في

ذلك يقترب مما أطلق عليه «موريس» القيم العاملة، أما المعنى الثالث، الذي يقدمه «أدلر» فتتشابه مع القيم المتصورة، كما يتشابه كل من المعنى الأول والثاني مع القيم الموضوعية (86).

كما يتعامل بعضهم الآخر مع القيمة على أنها «مفهوم أو تصور للأشياء المرغوبة ويشعر الفرد من خلاله بالإلزام أو الدافع لاختيار مهنة معينة دون أخرى «فهي معايير لإصدار أحكام الفرد على مدى مناسبة السلوك، كما أنها تحدد توجهات الفرد نحو الفعل، وقد تكون واضحة، فيستدل عليها من خلال التعبير اللفظي للفرد، وقد تكون ضمنية أو كامنة، فيستدل عليها من خلال سلوك الفرد وأفعاله (78).

ومن الانتقادات التي وجهت إلى منحى التعامل مع القيم من خلال السلوك ما يأتي:

1- يؤخذ على «أدلر» مثلا في تعريفه للقيم، على أنها مفهوم مكافئ للسلوك أنه لم يحدد نوع السلوك الذي يختاره الفرد، فهل هو ما يرغبه فعلا أو ما يعبر عنه لفظيا؟ وعلى أي أساس يختار؟. فالتعريف الملائم للقيم يجب أن يقوم على أساس نظري وتجريبي في آن واحد؛ حيث النظر إليها على أنها بناء افتراضي Hypothetical Construct، ويستدل عليها من السلوك اللفظي، وتشير إلى تصور الفرد للعالم الذي يحيط به، وعلاقته به، بالإضافة إلى أن هناك متغيرات أخرى يمكن أن تؤثر في هذا السلوك فتجعله متسقا أو غير متسق مع القيمة التي يتبناها(203).

2- أن الكثير من الأنماط السلوكية التي يصدرها الفرد وهو بصدد التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، إنما تقف كدالة لما حددته الثقافة على أنه أسلوب مرغوب فيه أكثر من أنها دالة لما يتمثله الأفراد من قيم يرونها جديرة باهتمامهم (25). فالاستجابة التفضيلية لا تحدث في فراغ، ولكنها توجد في سياق اجتماعي معين. ويجب فهم هذه الاستجابة في ضوء السياق الذي توجد فيه. فالسلوك محصلة للتفاعل بين اتجاهين، أحدهما نحو الموضوع والثاني نحو الموقف (195). فالفعل أو السلوك لا يتحدد فقط بواسطة الاتجاهات أو القيم، ولكن إلى جانب ذلك توجد الحاجات والظروف الموقفية، ونتيجة لذلك حاول بعض الباحثين التعامل مع القيم من خلال كل من الاتجاهات والسلوك معا، على أساس أن

الاتجاهات والسلوك أو الفعل هما محصلة نهائية لتوجهات القيم (186).

وفي ضوء ذلك يعرف بعضهم القيم بأنها «مفهوم يدل على مجموعة من الاتجاهات المعيارية «المركزية» لدى الفرد في المواقف الاجتماعية، فتحدد له أهدافه العامة في الحياة، والتي تتضح من خلال سلوكه العملي أو اللفظي 46؟) كما يعرفها بعضهم الآخر بأنها مفهوم يميز الفرد أو الجماعة التي ينتمي إليها ويحدد ما هو مرغوب فيه وجوبا، ويؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته». فهناك ثلاثة مجالات لدراسة القيم: الأول، حيث يظهر الأفراد موافقة أو معارضة، أو تفضيلا لنشاطات معينة سواء أكان ذلك بالعمل أم الكلمة. الثاني: وهو دراسة الجهود المتميزة التي تبذل لتحقيق غاية معينة، وذلك بتحليل أساليب السلوك. أما المجال الثالث: فيتمثل في دراسة القيم عن طريق مواقف الاختيار التي تبين تفضيل الفرد لنوع من السلوك دون الآخر (22).

وتتضح أهم جوانب الاختلاف بين كل من مفهوم القيمة، ومفهوم الاعتقاد، ومفهوم الاتجاه، ومفهوم القصد السلوكي Behavioral Intention ومفهوم السلوك في ضوء ما ذكره «فيشباين وأجزين» في هذا الصدد، فالشخص يتعلم أو يكون اعتقادا عن موضوع (مثل الاعتقاد بان القطاع العام هو الذي يوفر السلع للجماهير بسعر معقول، أو أن فيتامين (ج) له خاصية الوقاية من الإصابة بالبرد.. الخ)، ويؤثر هذا الاعتقاد في اتجاهه نحو الموضوع، ويكون هذا الاتجاه نزعة إلى الاستجابة بصورة مؤيدة بعامة أو معارضة بعامة للموضوع، تماما، كما ترتبط باعتقاداته الكلية عن الموضوع. وقد وجد «فيشباين وأجزين» أن ما يقرب من 70٪ من الدراسات التي استخدمت مقاييس مختلفة للاتجاهات نحو نفس الموضوع قد توصلت إلى نتائج مختلفة. وهما يعزوان هذا التناقض إلى عدم اكتراث الباحثين بالتمييز بين الاعتقاد والاتجاه والرأي والمقصد السلوكي. وهما يقترحان لحل هذه المشكلة-اتباع التصنيف الثلاثي المعروف وهو: المعرفة، والوجدان والنزوع.

ويقترح «وفيشباين وأجزين» قصر استخدام مصطلح «اتجاه» على موقع الشخص على البعد الوجداني إزاء موضوع معين. أما الاعتقادات فهي تشمل إدراك الشخص أن موضوعا أو شخصا له خصائص أو سمات معينة، أو أن هذا الموضوع أو الشخص يرتبط بمفهوم أو بموضوع أو بشخص

آخر. كما تشمل الاعتقادات أيضا قياس أحكام الشخص بأن سلوكا معينا أو سياسة أو استراتيجية لها خصائص معينة أو أنها تؤدي إلى أهداف أو قيم أو نتائج معينة.

وتختلف مقاييس الاعتقادات عن مقاييس الاتجاهات في أن الأخيرة تحاول دائما تقدير نفس البعد الوجداني، بينما لا ترتبط بضرورة مقاييس الاعتقادات بالنسبة لنفس الموضوع بعضها ببعضها الآخر، وقد تؤدي إلى نتائج مختلفة تماما. ذلك أن كل اعتقاد يرتبط بالموضوع المعين، فانه يربط ذلك الموضوع بمفهوم مختلف، ولذلك فليس من الغريب أن نجد نتائج مختلفة في كثير من الدراسات التي يقاس فيها اعتقاد أو أكثر بالنسبة لموضوع معين.

أما «القصد السلوكي» فهو يقاس عن طريق ما يظهره الشخص من نوايا أو عزم على الانشغال بمسالك مختلفة بالنسبة لموضوع معين أو في حضور أي منهما. وتقدم مثل هذه المقاييس عادة للشخص منبها أو موضوعا منبها مع سلوك أو أكثر يمكن القيام به إزاء هذا الشخص أو الموضوع. ويبدي المفحوص نيته أو عزمه على أداء السلوك. وكما هو الحال في الاعتقاد فان أنواع القصد تمثل أبعادا مختلفة، ولذلك فليس هناك بالضرورة ارتباط مرتفع بينها (من خلال: 63)

وفي ضوء ذلك يمكن استخلاص ما يأتي:

1- أنه كان ينظر في الماضي إلى الاتجاه بان له ثلاثة مكونات: مكون معرفي يتكون من اعتقادات الشخص عن الموضوع، ومكون وجداني يتكون من مشاعره نحو الموضوع، ومكون سلوكي يتكون من نزعات الشخص (أو مقاصده) إلى الفعل بطرق معينة نحو الموضوع، ولكن هذه النظرة قد قل تقبلها إلى حد بعيد، لأنها-على الأقل جزئيا-تخلط بين خصائص مميزة لكل من هذه المكونات. ويميل الرأي المعاصر إلى النظر إلى الاتجاهات بوصفها مشاعر الشخص نحو الموضوع، والى الاعتقادات والمقاصد السلوكية والسلوك، بوصفها مفاهيم مستقلة رغم ارتباطها بمفهوم الاتجاه.

2- أن القيم ينظر إليها على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه، وهي تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التي تنتج اتساقا طويل المدى، وتنظيما في سلوك الفرد. وكل ما سبق مناقشته في موضوع

الاتجاه ينسحب أيضا على تعريف القيمة، غير أن القيمة تخدم بوصفها إطارا مرجعيا ينظم نطاقا أوسع مدى من الاتجاه في تأثيره على الموضوعات. فالقيم هي اتجاهات مركزية نحو ما هو مرغوب فيه أو مرغوب عنه، أو نحو ما يصح ومالا يصح. وتشكل القيم المركزية محورا لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك. وقد تؤثر في أحكامنا وأفعالنا إلى ما هو أبعد من الموقف المباشر أو الموقف المعين، وذلك عن طريق إمداد الفرد بإطار مرجعي لإدراك الخبرة وتنظيمها، وللاختيار من بين بدائل الفعل (أنظر: 63 ص 41-51).

ويمكن تخليص كل متا سبق عرضه-في مجال التمييز بين القيم والمفاهيم الأخرى على النحو الأتي:

1- يتمثل الفرق بين القيم والحاجات، في أن القيم تحتوي أو تتضمن التمثيلات المعرفية، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات، في حين أن الحاجات لا تتضمن هذا الجانب، وتوجد لدى جميع الكائنات الحية (الإنسان والحيوان).

2- تختلف القيم عن الدوافع، في أنها ليست مجرد ضغوط لتوجيه السلوك، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تشتمل على التصور أو المفهوم القائم خلف هذا السلوك بإعطائه المعنى والتبرير الملائم.

3- أن الاهتمام مفهوم أضيق من مفهوم القيمة، ويعتبر مظهرا من مظاهرها، ويرتبط غالبا بالتفضيلات والاختيارات المهنية التي لا تستلزم الوجوب، كما أنها لا تتفق مع المعايير التي تحدد ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون. أما القيم فترتبط بضر ب من ضروب السلوك أو غاية من الغايات، وتتصف بخاصية الوجوب والمعيارية.

4- وفيما يتعلق بالتمييز بين القيم والمعتقدات: تتميز المعارف في القيم من المعارف الأخرى التي يتضمنها المعتقد، بالجانب التقويمي، حيث يختار الشخص من بين البدائل في تقييمه لما هو مفضل أو غير مفضل. كما تختلف القيمة عن المعتقد في أن القيم تشير غالبا إلى ما هو حسن أو سيئ في حين ترتبط المعتقدات غالبا بما هو صحيح أو زائف.

5- يتلخص الفرق بين القيم والاتجاهات، في أن القيم أعم وأشمل من الاتجاهات، فتتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية لتكون قيمة

معينة. ونتيجة لذلك تحتل القيم موقعا أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد.

6- كما تختلف القيم عن السمات في كونها أكثر تحديدا وتنوعا من السمات، وكذلك أكثر قابلية للتغيير.

7- القيم مفهوم أكثر تجريدا من السلوك، فهي ليست مجرد سلوك انتقائي كما يرى «شارلز موريس»-بل تتضمن المعايير التي يحدث التفضيل على أساسها، فالاتجاهات والسلوك هما محصلة للتوجهات القيمية.

وفي ضوء ذلك يتضح أن للقيم عددا من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المفاهيم (كالحاجة أو الدافع أو الاهتمام أو المعتقد أو الاتجاه أو السلوك؛ وهي:

أ- أنها أكثر تجريدا وعمومية، ومحددة لاتجاهات الفرد واهتماماته وسلوكه.

ب- أنها تتسم بخاصية الوجوب أو الإلزام التي تكتسب في ضوء معايير المجتمع والإطار الحضاري الذي تنتمي إليه هذه القيم. وهي خاصية تختلف باختلاف نوع القيمة، فالقيم الوسيلية (أو الوسيطة) مثلا تتميز بهذه الخاصية عن القيم الغائية، كما تتميز بها القيم الوسيلية الأخلاقية عن القيم الوسيلية التي تتعلق بالكفاءة. فالفرد يشعر بضغوط كبيرة عليه لكي يسلك بأمانة ومسؤولية أكثر من الضغوط لأن يسلك بذكاء أو منطقية.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تعريف مفهوم القيم-كما يستخدم في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

«هي عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء. وذلك في ضوء تقييمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء، وتتم هذه العملية من خلال التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه، ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف».

والقيم بهذا التعريف تتحدد إجرائيا على النحو التالي:

1- محك نحكم بمقتضاه، ونحدد على أساسه ما هو مرغوب فيه أو مفضل في موقف توجد فيه عدة بدائل.

2- تتحدد من خلالها أهداف معينة أو غايات ووسائل لتحقيق هذه

الأهداف أو الغايات.

3- الحكم سلبا أو إيجابيا على مظاهر معينة من الخبرة في ضوء عملية التقييم التي يقوم بها الفرد.

4- التعبير عن هذه المظاهر في ظل بدائل متعددة أمام الفرد، وذلك حتى يمكن الكشف عن خاصية الانتقائية التي تتميز بها القيم.

5- تأخذ هذه البدائل أحد أشكال التعبير الوجوبي مثل «يجب أن..» أو «ينبغي أن..» حيث يكتشف ذلك عن خاصية الوجوب أو الإلزام التي تتسم بها القيم.

6- يختلف وزن القيمة من فرد لآخر بقدر احتكام هؤلاء الأفراد إلى هذه القيمة في المواقف المختلفة.

7- وفي ضوء ذلك تمثل القيم ذات الأهمية بالنسبة للفرد وزنا نسبيا أكبر في نسق القيم، وتمثل القيمة الأقل أهمية وزنا نسبيا أقل في هذا النسق (أنظر: 25 ؛195).

عرضنا فيما سبق لمفهوم النسق، ومفهوم القيمة كل على حدة.

ونعرض فيما يلي لمفهوم نسق القيم، كما يتناوله الباحثون في الميدان، ثم محاولة استخلاص تعريف إجرائي له، كما نتناوله في الدراسة الراهنة.

(3) مفهوم نسق القيم Value System

انبثقت فكرة نسق القيم من تصور مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة أو فهمها بمعزل عن القيم الأخرى، فهناك مدرج أو نسق هرمي تنتظم به القيم مرتبة حسب أهميتها بالنسبة للفرد أو الجماعة (175؛ 115).

ويقصد بنسق القيم «مجموعة القيم المترابطة، التي تنظم سلوك الفرد وتصرفاته، ويتم ذلك غالبا دون وعي الفرد (92)، وبتعبير آخر هو عبارة عن الترتيب الهرمي لمجموعة القيم التي يتبناها الفرد، أو أفراد المجتمع، ويحكم سلوكه أو سلوكهم، دون الوعي بذلك (235).

ويتفق ذلك مع تعريف «كاظم» لنسق القيم بأنه «عبارة عن مجموعة قيم الفرد أو المجتمع مرتبة وفقا لأولويتها. وهو إطار على هيئة سلم تتدرج مكوناته تبعا لأهميتها(58).

كما يتعامل بعض الباحثين مع نسق القيم على أنه «عبارة عن مجموعة

الاتجاهات المترابطة فيما بينها والتي تنتظم في شكل بناء متدرج» (194) ويرى «روكيش» أن نسق الاعتقاد-اللاعتقاد Belief disbelief system يعتبر نسقا شاملا للاتجاهات والقيم وأنساق القيم، ويتعامل مع هذه الجوانب على أنها مكونات تلعب دورا أساسيا في نسق المعتقدات الكلي للفرد System of belief Total. وفي ضوء هذا التصور يعرف «روكيش» نسق القيم بأنه تنظيم من المعتقدات يتصف بالثبات النسبي، ويحمل تفضيلا لغاية من غايات الوجود، أو شكلا من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية، وذلك في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة للفرد. «(195؛ 196). وفي ضوء تقسيم «روكيش» للقيم إلى غائية ووسيلية»، يرى أن هناك نسقا للقيم الغائية لدى الفرد، كما أن هناك نسقا للقيم الوسيلية.

كما يقسم «بوخ» Pugh أنساق القيم إلى نوعين: نسق القيم الأولية Primary human value system، ويتعلق بالحاجات البيولوجية للفرد، ونسق القيم الثانوية Secondary human Value systemويشتمل على القيم الاجتماعية والأخلاقية، ويرى أن النسق العام للقيم يتأثر بكلا النوعين (185).

وبوجه عام يلاحظ على التعريفات التي تناولت مفهوم نسق القيم ما يأتي:

1- أن معظمها اقتصر في تناوله لنسق القيم على أنه مجرد ترتيب الفرد لقيمة بشكل معين، ويرون أن هذا الترتيب يمكن أن يكشف عن خاصية الوجوب التي تتميز بها قيمة من أخرى داخل النسق. وقد انعكس ذلك واضحا في أساليب، قياسهم للقيم من خلال التصريح المباشر بها (مثال: 191؛ 192؛ 107؛ 108؛ 110).

2- أن النظر إلى نسق القيم على أنه مجرد ترتيب متدرج حسب الأهمية يفتقد إلى بيان خصائص الموقف الذي يوجد فيه الشخص، فالفرد لا يقيم ترتيبه في فراغ، ولكن في سياق معين يؤثر فيه ويتأثر به (259).

3- ربما يرجع التعامل مع نسق القيم على انه مجرد الترتيب إلى عدم التمييز بين مدرج القيم Hierarchy of values، ونسق القيم، فالأول: يعني ترتيب الشخص لقيمة من أكثرها أهمية إلى أقلها أهمية. بينما يشير الثاني إلى التنظيم العام لقيم الفرد، والذي من خلاله تتحدد أهمية كل قيمة من هذه القيم، وكيف تنظم، وما هي علاقة كل منها بالأخرى(انظر:

84 ص 11). فمن الضروري دراسة بناء القيم والأشكال التي تتجسد فيها بدلا من الاكتفاء بمجرد ترتيبها.

وفي ضوء ما سبق يمكننا تعريف مفهوم نسق القيم كما نتناوله في البحث الحالي على أنه:

«عبارة عن البناء أو التنظيم الشامل لقيم الفرد، وتمثل كل قيمة في هذا النسق عنصرا من عناصره، وتتفاعل هذه العناصر معا لتؤدي وظيفة معينة بالنسبة للفرد».

ويتميز هذا التعريف بالخصائص الآتية:

1- إنه يسمح بدراسة قيم الفرد في ضؤ منظومة أو إطار عام تنتظم من خلاله هذه القيم.

2- ويتيح لنا ذلك الوقوف على أنماط نسق القيم ومظاهر ارتقائه عبر ا لعمر.

3- كما يتلاءم هذا التعريف مع تصورنا للنسق بأنه يتسم بالديناميكية والتفاعل بين أجزائه، مع تناولنا للقيم على أنها محصلة للتفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه.

ثالثا: مفهوم ارتقاء نسق القيم:

تحتل القيمة مكانتها لدى الفرد حسب حاجته إليها واهتمامه بها، فيعطي الفرد أهمية ضئيلة للقيمة، إذا لم يكن قد وصل بعد إلى المستوى أو الدرجة التي يعرف من خلالها مدى مناسبة هذه القيمة وأهميتها بالنسبة له. ويرى «ماسلو» في إطار نظريته: «الارتقاء السيكولوجي المتتالي للحاجات»، أن حاجات الفرد ترتقى في شكل نظام أو بناء هرمي متدرج يتكون من ستة مستويات أدناها هو مستوى الحاجات الفسيولوجية، وأعلاها مستوى الحاجات المعرفية، كالرغبة في المعرفة والفهم، وينتقل الشخص من مستوى إلى آخر كلما ارتقى وتقدم في العمر (156).

كما أوضح «وودروف» Woodruff أن القيم تمضي في ارتقائها على متصل الوسيلية-الغائية Mean-end continuum، في ضوء مستويات ثلاثة: الأولى، حيث الأهداف المباشرة بأشياء واقعية (كالغذاء والراحة والتحصيل) ثم يلي ذلك الأهداف غير المباشرة، وهي غير اجتماعية، وتتصل بالمستقبل

(كالحصول على وظيفة أو السعي نحو الشهرة)، ثم المستوى الثالث، ويتعلق بالأهداف الغائية، حيث التعامل مع القيم الغائية مباشرة (كالحرية والجمال) (236). فارتقاء القيمة واستيعابها يمر بمراحل مختلفة يحددها «كراثول وزملاؤه»،. Krathwohl et al في ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: مستوى التقبل Acceptance level ويتضمن الاعتقاد في أهمية قيمة معنية وهو أدنى درجات اليقين.

المستوى الثاني: مستوى التفضيل Preference level، ويشير إلى تفضيل الفرد لقيم معينة وإعطائها أهمية.

المستوى الثالث: مستوى الالتزام Commmitment level، وهو أعلى درجات اليقين، حيث الشعور بأن الخروج عن قيمة معينة سوف يخالف المعايير ا لسائد ة (149).

فمع نمو الفرد وتقدمه في العمر تتغير المعايير والقواعد التي تحكم تصرفاته وسلوكياته، وأحكامه على ما هو صواب أو خطا، وما هو أخلاقي أو غير أخلاقي ويخالف المعايير السائدة في المجتمع.

وفي ضوء ما سبق يتبين أن هناك عددا من الخصائص أو الملامح العامة التي يتفق عليها الباحثون في الميدان، حول معنى ارتقاء نسق القيم وتناولهم له. ومن هذه الخصائص ما يأتي:

1- أن القيم تمضي في ارتقائها من الطفولة المبكرة وحتى نهاية العمر، وأنها ليست قاصرة على فترة أو مرحلة عمرية معينة دون غيرها، فمع نمو الفرد تزداد المعايير التي يحتكم إليها وضوحا وكفاءة في تحديد قيمه، كما يتغير مفهوم المرغوب فيه، والمفضل مع تغيير العمل واكتساب خبرات جديدة. وذلك في ضوء مستويين: الأول: ويكون فيه الإطار العام للغايات المرغوبة غير محدد، الثاني: حيث يحدث نوع من التغيير في هذا الإطار، فتصبح الغايات أكثر تحددا وتميزا.

2- أن هناك مستويات مختلفة لاستيعاب القيمة، تبدأ من مجرد التقبل لها ثم التفضيل، ثم الشعور بالوجوب أو الإلزام نحوها.

3- إنه مع نمو الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها في نسقه القيمي وبمجرد انضمام قيمة جديدة إلى النسق يحدث نوع من إعادة الترتيب أو التوزيع لهذه القيم حسب أهميتها بالنسبة للفرد.

4- إن اهتمام بعض الباحثين في المجال بترتيب القيم على أنه مؤشر لارتقائها، أصبح مؤشرا غير قادر وحده للكشف عن ذلك، فيجب أن نأخذ في الاعتبار المظاهر النوعية للقيم وتمايزها عبر العمر، ومدى تفاعلها وانتظامها داخل النسق العام للقيم.

5- إن ارتقاء نسق القيم يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التركيب، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن الوسيلية إلى الغائية.

6- إن ارتقاء نسق القيم هو محصلة التفاعل بين الفرد بمحدداته الخاصة، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه.

وهذا ما سنتناوله تفصيلا في الفصل السادس من الدراسة، والخاص بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم.

3 قياس القيم

تقاس القيم بعدة طرق من أهمها المشاهدة أو الملاحظة المنظمة، والمقابلة الشخصية، وتحليل المضمون، والاستخبارات. ونعرض لها على النحو التالي:

أولا: المشاهدة أو الملاحظة المنظمة:

Systematic observation

الميزة الرئيسة للمشاهدة هي أنها تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه وخاصة إذا أجريت هذه المشاهدة على غفلة من الفرد أو الأفراد موضوع الدراسة. كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملاءمة خصوصا إذا كانت العينة موضع الدراسة (من الأطفال صغار السن) ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك (42).

وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة السلوك الاجتماعي والأخلاقي لدى عينات من الأطفال من خلال المشاهدة وذلك باستخدام طريقة العينات الزمنية (عينة من السلوك الصادر عن الطفل في عدد من الفترات الزمنية) كما أن هناك طرقا أخرى لجأ إليها بعض الدارسين: منها القبة الفوتوغرافية (استخدمها أرنولد جيزيل ومساعدوه)، وهي قبة

صنعت جدرانها من شاشة لا تتيح الرؤية إلا في اتجاه واحد (من الخارج إلى الداخل). ومن ثم يجتمع الدارس ومساعدوه خارج القبة ليلاحظوا الأطفال بداخلها دون أن يتمكن الأطفال من مشاهدتهم، وهذا ما يشجع الأطفال على الانطلاق في سلوكهم بصورة غير مفتعلة. ويمكن تصوير مشاهد من مواقفهم بوساطة آلات التصوير السينماتوغرافي التي ركبت بطريقة تسمح لها بحرية الحركة على الجدران لتصوير المشاهد من زوايا متعددة (نفس المرجع السابق).

وقد استخدمت المشاهدة أيضا كطريقة لدراسة السلوك الأخلاقي- بشكل واضح في أعمال جان بياجيه وكولبرج وغيرهم من الباحثين المهتمين بدراسة سلوك الأطفال واتجاهاتهم.

ويشير هوكس Hawkes، في دراسته للقيم الشخصية Personal values لدى عينات من تلاميذ المدرسة الابتدائية-إلى أن الملاحظة تعتبر أسلوبا مساعدا إلى جانب الاختبارات والاستخبارات. وأوضح ضرورة القيام بملاحظة سلوك الأطفال وتصرفاتهم ليس فقط في حجرة الدراسة ولكن أيضا في أثناء فترات اللعب لهؤلاء الأطفال في شكل جماعات. كما يجب تكرار هذه المشاهدات عبر فترات زمنية مختلفة بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة (125).

ومن الملاحظ في الوقت الحاضر أن المشاهدة كأسلوب للتعرف على القيم وتحديدها نادرا ما تستخدم. ولعل ذلك يرجع لعدد من الأسباب من أهمها اهتمام الباحثين بالجانب الكمي في قياس الظواهر من خلال استخدامهم للاستخبارات والاختبارات أو المقابلات الشخصية المقننة ومدى توافر الشروط السيكومترية لها (كالثبات والصدق) كما يرجع عدم استخدامها حاليا إلى عدم كفاءة القيام بها بشكل منظم ودقيق من جانب المتخصصين في الميدان.

فالملاحظة العلمية المنظمة يمكن أن تأتي بنتائج دقيقة في مجال العلوم النفسية والاجتماعية بعامة إذا تم استخدامها بشكل ملائم. فاستخدامها في مجال الكشف عن القيم على سبيل المثال، يتطلب من جانب الباحث أن يجيب على تساؤلين رئيسين:

الأول: ما القيم التي يهتم الباحث بدراستها في مرحلة عمرية معينة؟

الثاني: ما مظاهر هذه القيم، وهل هي ثابتة أم متغيرة؟

ثانيا: المقابلة الشخصية Interview:

ويقصد بها مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث يوجهها طرف (شخص أو عدة أشخاص) إلى طرف آخر (شخص أو عدة أشخاص كذلك) في موقف مواجهة، حسب خطة معينة للحصول على معلومات عن سلوك هذا الطرف الآخر،أو سمات شخصيته أو للتأثير في هذا السلوك (انظر :42، ص 379).

وقد استخدمت المقابلة أو الاختبار بشكل أكثر انتشارا في مجال قياس القيم والأحكام الأخلاقية-وذلك بالمقارنة بطريقة المشاهدة أو الملاحظة والتي سبق الحديث عنها. وأخذ هذا الاستخدام صورا وأشكالا مختلفة من جانب الباحثين في مجال قياسهم للقيم. منها على سبيل المثال تقديم القصص التي يطلب من الطفل إكمالها، فقد اعتمد كوهلبرج في دراسته للأحكام الأخلاقية على تقديم عدد من القصص، التي يشتمل كل منها على نوع من التعارض أو الصراع بين قيمتين من القيم الأخلاقية. كما قامت «نانسي أيزنبرج» بدراسة عن الأحكام الأخلاقية ذات الطابع الاجتماعي باستخدام مجموعة من القصص الناقصة، والتي تشتمل على نوع من الصراع بين حاجتين أو قيمتين ويطلب من الطفل اختيار الحل المناسب من وجهة نظره (90).

إلى جانب ذلك استخدم بعض الباحثين أسلوب الرسومات Drawings كطريقة لتقدير قيم الأفراد. وهي طريقة ملائمة مع الأطفال الذين لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم إما لأن لديهم صعوبات لغوية أو ليس لديهم المعرفة والدراية الكافية بالبدائل المقدمة في السؤال. وتتلخص هذه الطريقة في أن يرسم الطفل الأشكال المحببة التي يفضلها ويعجب بها، على أساس أنها تعكس قيمه واتجاهاته (87). كما اعتمدت بعض الدراسات على تقديم مجموعة من الصور والرسومات للأطفال ثم يطلب منهم الإجابة عن سؤال مطروح أسفل الصورة ومن أمثلة الصور التي استخدمت في إحدى الدراسات المصرية لقياس اتجاهات الأطفال وقيمهم نحو العمل لمصلحة الجماعة، الصور الآتية:



شكل رقم (1)

صورة لقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة (نقلا عن: 52 ص 353).

فإذا اختار الطفل الإجابة الثانية كان ذلك مؤشرا لاتجاهه الإيجابي نحو العمل الجماعي وتقديره لأهمية التعاون. أما الإجابة الأولى فتشير إلى عكس ذلك.

ثالثا: تحليل المضمون Content Analysis

وهو أسلوب يستخدمه الباحث لوصف المحتوى الظاهر للاتصال وصفا موضوعيا،ومنظما،وكميا(80 ص 18). وقد استخدم هذا الأسلوب في مجال الكشف عن القيم من خلال تحليل لمضمون الرسالة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مرئية، وكان من أوائل المستخدمين له في هذا المجال «رالف وايت» White سنة 1947. كما استخدمه «د. كاظم» في عدد من الدراسات، منها الدراسة الحضارية المقارنة عن قيم الطلبة في كل من مصر وأمريكا. وكذلك دراسته التتبعية لقيم عينة من الطلاب المصرين في خمس سنوات في الفترة ما بين سنة 1957 ، 1962.والتي أجريت على عينات من طلبة الجامعة. حيث طلب منهم كتابة سير حياتهم دون التقيد بمكان أو مدة لكتابتها، ولضمان حرية التعبير عن أنفسهم طلب منهم ألا يكتبوا أسماءهم وأن يسلموا ما يكتبون بصورة لا تسمح لأحد بمعرفة الكاتب. وكان متوسط مقدار المادة المكتوبة عشر صفحات ولم يقل عن ست صفحات (57).

وقد كشفت هذه الدراسة عن كفاءة أسلوب تحليل مضمون السير الذاتية في الكشف عن القيم وتحديدها بدقة. وكان من أهم نتائجها أن هناك اختلافا بين عينة سنة 1957 وعينة سنة 1962. يرجع لعامل الزمن أي أن قيم الجماعة قد تطورت واختلفت خلال خمس سنوات مع التطورات الاجتماعية وتطوير نظام التعليم والإعلام. فقد انخفضت أهمية بعض القيم في سنة 1962 عن سنة 1957. ومنها الطاعة والراحة، والتملك، والاندماج مع الجماعة، والنجاح، والنشاط، والعدالة، والعمل والتواضع. أما القيم التي تمثل أهمية في الفترتين فهي القوة، والمظهر، والاستقلال، واعتبار الذات، والتعبير عن النفس، والدين، والصحة، والإثارة، والمرح، والقيمة العملية، والتسلط، والتماثل، والتثقيف (انظر: 57؛ 58؛ 59).

كما استخدم أسلوب تحليل المضمون في دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب في كل من الكويت ومصر. والتي سوف نشير إلى نتائجها تفصيلا

في الفصل الخاص بالقيم والإطار الحضاري (53). كذلك استخدمه بعض الباحثين في دراسة عن دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال المصريين، دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي «سمير وميكي» في الفترة ما بين 1974 ، 1979 (12). وكان من أهم نتائج هذه الدراسة، أن مضمون هذه المجلة يعكس بعض القيم الإيجابية (مثل: احترام المرأة، والاندماج بالجماعة، وآداب السلوك، والصداقة، والتسامح، واحترام العلاقات الأسرية، وحب الوطن، وطاعة الوالدين، والكرم، والعرفان بالجميل، والتواضع، والتدين، وا لعدا لة، وا لصد ق، والأمانة).

كما يعكس مضمونها بعض القيم السلبية (مثل الإهمال، والخمول، أو الكسل، والجبن وعدم الثقة، وعدم اتباع آ داب السلوك، وعدم الولاء للوطن، والبخل، والظلم، والكذب).

رابعا: الاستخبارات Questionnaires:

وهي من أكثر الطرق المستخدمة في مجال قياس القيم. فهناك العديد من الاستخبارات. ولا يتسع المجال لأن نعرض لها جميعا. وسنكتفي بالحديث عن أكثرها استخداما وانتشارا-وذلك في ضوء فئتين أساسيتين:

الفئة الأولى: الاستخبارات التي تشتمل على أسئلة الاختيار من بدائل، ومنها ما يأتي:

1- استخبار ألبورت وفيرنون ولندزي(*):

يعتبر من أوائل الاستخبارات في قياس القيم ذلك الاستخبار الذي أعده ألبورت وفيرنون، والذي تم تعديله بعد ذلك بالاشتراك مع جاردنر لندزي (3).

ويهدف إلى قياس القيم التالية:

1- القيمة الاجتماعية، والتي تهتم بالنواحي الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص.

2- القيمة النظرية، والتي ترتبط بالحقيقة والمعرفة.

(*) ترجمة إلى اللغة العربية د. عطية. هنا. كما قام بإجراء بعض التنقيحات عليه ليلائم البيئة المحلية.

3- القيمة الاقتصادية، وترتبط بالنواحي المادية والمالية.
4- القيمة الجمالية، وتختص بالشكل والتناسق.
5- القيمة الدينية، وترتبط بالمعتقدات والسلوك الديني.
6- القيمة السياسية، وترتبط بالمركز والسلطة.

ويتضمن المقياس جزأين:

الأول: ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال الاختيار من بديلين. ومن أمثلة هذه البنود ما يأتي:

- عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا أو علميا أو سياسيا) بماذا تتأثر؟
أ- بالزينات والأعلام.
ب- بقوة الجماعة وتأثيرها. فالبديل الأول (أ) يعكس القيمة الجمالية، أما البديل الثاني (ب) فإنه يشير إلى القيمة السياسية.

الثاني: ويشتمل على مجموعة من البنود يجيب عنها الفرد من خلال اختياره لبديل من أربعة بدائل. ومنها ما يأتي:

- يحسن أن يقضي الشخص الذي يشتغل طوال أيام الأسبوع يوم عطلته الأسبوعية:
أ- في تثقيف نفسه بقراءة الكتب الحديثة.
ب- في السياحة والألعاب الرياضية.
ج- في حضور الحفلات الموسيقية.
د- في الاستماع إلى خطبة دينية. ويشير البديل «إلى القيمة النظرية»، ويشير البديل (ب) إلى القيمة السياسية، ويشير البديل (ج) إلى القيمة الجمالية، والبديل (د) إلى القيمة الدينية.

2- مقياس القيم الفارقة(*): The Differential Values Inventory

أعده «برنس» R. Prince ويقوم على أساس تصنيف القيم إلى نوعين قيم تقليدية Traditional، وقيم عصرية Emergent. ويتكون من 64 بندا يشتمل كل منها على عبارتين، وعلى المجيب أن يختار واحدة منها. إحداهما تمثل قيمة تقليدية (كالقيمة الأخلاقية، والرغبة في النجاح، والحصول على المركز، والتخطيط للمستقبل)، وتشير العبارة الثانية إلى قيمة عصرية

(*) ترجمة إلى العربية د. جابر عبد الحميد

(مثل المجاراة والاهتمام بالحاضر، والصداقة، والسعادة). وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (1)

يوضح أمثلة من بنود مقياس القيم الفارقة

قيم أصلية (تقليدية)	قيم عصرية
2ب - ينبغي أن أعمل الأشياء الخارجة عن المألوف	2أ - ينبغي أن أعمل الأشياء التي يعملها معظم الناس
3أ - ينبغي أن تكون لي آرائي في السياسة والدين	3ب - ينبغي أن أحاول الإتفاق مع الآخرين في آرائهم
5أ - ينبغي أن أحرز مركزاً أعلى مما أحرز أبي	5ب - ينبغي أن أستمتع بمسرّات الحياة أكثر من أبي
7ب - ينبغي أن أشعر أن تحمل الألم والمقاساة أمر هام بالنسبة لي في المستقبل	7أ - ينبغي أن أشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة بالنسبة لي
9أ - ينبغي أن أشعر أن منواجبي أن أقتصد أكبر قدر من المال أستطيع اقتصاده .	9ب - ينبغي أن أشعر أن الاقتصاد حسن ولكن ليس إلى حد حرمان نفسي من جميع متع الحاضر
13أ - ينبغي أن أشعر أن من المهم جداً أن أعيش للمستقبل .	13ب - ينبغي أن أشعر أن اليوم هام وأن أعيش كل يوم إلى أقصى حد
14ب - أشعر أنه ينبغي أن يكون لي معتقدات قوية عما هو صواب وما هو خطأ	14أ - ينبغي أن أشعر أن الصواب والخطأ كلمات نسبية
17أ - ينبغي أن أشعر أن العمل هام واللعب غير هام	17ب - ينبغي أن أشعر أن الانصراف كلية إلى العمل دون لعب يجعل الشخص غبياً .
20ب - ينبغي أن أكون مستعداً للتضحية بنفسي من أجل عالم أفضل	20أ - ينبغي أن أكون أكبر عدد من العلاقات الاجتماعية .

(أنظر: 22 ص 7).

الفئة الثانية: الاستخبارات التي تقيس القيم من خلال ترتيب الفرد لعدد من البنود أو البدائل المقدمة حسب أهميتها بالنسبة له ومنها ما يأتي:

1 - مقياس دراسة الاختيارات A Study of Choice :

أعده «وودروف» Woodruff (236) ويتضمن ثلاث مشكلات رئيسة يندرج تحت كل منهما ثمانية حلول، ويطلب من الفرد ترتيبها حسب أهميتها ويكشف هذا المقياس عن عدد من القيم (مثل: الحياة الأسرية، والتدين، والصداقة والخدمة الاجتماعية، والنشاط العقلي).

فمثلا تتضمن المشكلة الثانية من المقياس الحلول الآتية:

أ- ممارسة الأنشطة الاجتماعية في المعسكرات.

ب- ممارسة الأنشطة السياسية.

جـ- الحياة المريحة والاسترخاء.

د- أهمية الجماعة وجاذبيتها.

هـ- أهمية الدين وتشجيع التنظيمات الدينية.

و- الحياة المثيرة.

ز- المساواة وعدم التمييز بين الأفراد.

حـ- المنافسة الفكرية.

ويطلب من الشخص المجيب ترتيبها حسب أهميتها في حل المشكلة المطروحة.

2- مقياس القيم الشخصية A Personal Values Inventory :

أعده «هوكس» Hawkes، ويتكون من 90 بندا، خصصت لقياس عشر قيم هي: القيمة الجمالية، والراحة أو الاسترخاء، والصداقة والإثارة، الحياة الأسرية، والحرية البدنية، والسيطرة أو التحكم، والتقدم الشخصي، والاعتراف أو التقدير من قبل الآخرين. وقد قسمت بنود المقياس إلى 30 مجموعة، يتضمن كل منها ثلاثة بنود لقياس ثلاث قيم من القيم العشر ويطلب من المبحوث ترتيبها حسب أهميتها.

ومن هذه المجموعات ما يأتي:

المجموعة الأولى:

- أحب أن أجلس في الأماكن التي تمكنني من الحركة واللعب.
- أحب الألوان ا لجذابة.
- أحب أن أخرج في صحبة الأصدقاء.

فالعنصر الأول من هذه المجموعة يعكس قيمة الإثارة والترويح، والعنصر الثاني يعكس القيمة الجمالية، والعنصر الثالث يشير إلى قيمة الصداقة. وأهمية كل قيمة بالنسبة للفرد هي (مجموع درجات هذه القيمة في جميع المجموعات). (انظر: 125).

3- مقياس قيم العمل Work Values Inventory :

وقام بإعداده «سوبر» Super، لقياس 15 قيمة كالإبداع، والأمن، والمكانة الاجتماعية، والعلاقة مع الآخرين، والغيرية. ويتكون من 18 مجموعة يحتوي كل منها على أربعة بنود لقياس أربع قيم مختلفة. ويطلب من الفرد ترتيبها أيضا حسب أهميتها بالنسبة له (64). فالمجموعة الأولى على سبيل المثال تختص بقياس (قيمة الإبداع، والعلاقة مع الزملاء، وقيمة التنوع في عمل الأشياء، وبيئة العمل).

وتتمثل بنودها فيما يأتي:

1- المساهمة في وضع النظريات العلمية.
2- التعرف على أفراد آخرين.
3- عمل أشياء متنوعة.
4- العمل في مكان مؤثث تأثيثا فاخرا.

4- مسح القيم لروكيش Rokeach Value Survey (R.V.S.) :

ويتضمن جزأين: الأول: لقياس القيم الغائية Terminal values ويتكون من 18 قيمة. الثاني: لقياس القيم الوسيلية Instrumental values ويتكون من 18 قيمة أيضا. ويطلب من الفرد ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل عن الآخر، من رقم (1) وهي الأكثر أهمية إلى رقم (18) وهي الأقل أهمية (194).

أ- مقياس القيمة النائية ويتكون من القيم الآتية:

1- الحياة المريحة.
2- الحياة المثيرة.
3- الإنجاز.
4- السلام العالمي.
5- جمال العالم.
6- المساواة.
7- الأمن العائلي.
8- الحرية.
9- السعادة.
10- الانسجام أو التناغم الداخلي.
11- الحب الناضج.
12- الأمن القومي.
13- المتعة.
14- النجاة والخلود في الحياة الآخرة.
15- احترام الذات.
16- التقدير أو الاعتراف الاجتماعي.
17- الصداقة الحقيقية.
18- الحكمة.

ب- أما مقياس القيم الوسيلة فيشتمل على القيم الآتية:

1- طموح.
2- واسع الأفق.
3- قادر أو متمكن.
4- مرح.
5- نظيف.
6- شجاع.
7- متسامح.
8- خدوم.
9- أمين.
10- واسع الخيال.

11- مستقل.
12- مثقف.
13- عقلاني أو منطقي.
14- محب.
15- مطيع.
16- مهذب.
17- متحمل للمسئولية.
18- منضبط (ضبط النفس).

عرضنا فيما سبق لنماذج من الاستخبارات التي شاع استخدامها في العديد من الدراسات التي أجريت في المجال. ويلاحظ عليها بوجه عام ما يأتي:

1- أن معظمها خصص للتعامل مع المراهقين والراشدين.

2- فيما يتعلق بأكثر مقاييس الفئة الأولى شيوعا واستخداما في العديد من الدراسات وهو مقاييس «ألبورت وفيرنون» (أنظر: 68؛ 46؛ 216؛ 133). فإنه يؤخذ عليه أنه لم يستوعب كل الاحتمالات القيمية التي يمكن أن يكشف عنها الأشخاص (25). كما أنه لا يصلح إلا لقياس الاتجاهات أو الاهتمامات المهنية وهي مفاهيم تختلف عن مفهوم القيمة، الذي يتسم بخاصية الوجوب أو الإلزام (93؛ 194).

3- أما بالنسبة لمقاييس الفئة الثانية عموما فيؤخذ عليها أنها لا تكشف عن قيم الفرد بقدر ما تكشف عن الجاذبية الاجتماعية Social desirability لهذه القيم. فالقيم يجب أن نستدل عليها من الأشخاص أنفسهم وليس من الباحث (120). فيلاحظ على مقياس روكيش على سبيل المثال باعتباره من أكثر المقاييس استخداما في العديد من الدراسات(218؛ 91؛ 173؛ 97؛ 98) ما يأتي:

أ- أن القيم التي يحتوي عليها هذا المقياس عامة وغير محددة فهي تعكس الفروق في استخدام الأنماط اللغوية Patterns of Linguistic Usage أكثر من التنوع في الأبنية السيكولوجية. كما أن معناها أو مدلولها يختلف من ثقافة لأخرى (81). ويتسق ذلك مع ما يشير إليه «فيذر» باعتباره من أكثر المستخدمين لهذا المقياس في أبحاثه. فهو يرى أن القيم كما تقدم في

مقياس روكيش، تتضمن دلالات ومعاني مختلفة بالنسبة للأفراد (105).

ب- يؤخذ على هذا المقياس أيضا أنه لا توجد محكات واضحة للتمييز بين القيم الغائية والوسيلية.

جـ- أن إجراء الترتيب المتبع في المقياس لا يسمح بإبراز الصراعات التي قد توجد بين قيم الأفراد. كما أنه يفتقد إلى الاستقلال التجريبي بين الاختبارات الإحصائية لقيمة منفصلة داخل المقياس. ويترتب على ذلك أنه إذا وضع الشخص قيمة معينة في قمة القائمة، فإنه سيترتب على ذلك بالضرورة أن يضع القيم الأخرى في موقع أقل، لذلك يلجأ روكيش غالبا إلى استخدام الوسيط بدلا من المتوسط الحسابي (120).

وفي ضوء ذلك يتبين أن مقاييس الفئة الأولى تعد أكفأ إلى حد ما من مقاييس الفئة الثانية. حيث يسمح أسلوب الاختيار من بين عدد من البدائل المقدمة بإبراز ما يفضله الشخص كقيم يحتكم إليها، كما يمكننا من الوقوف على المظاهر النوعية للقيم وتغيرها عبر مراحل العمر، وهو جانب لم تهتم به معظم الدراسات السابقة في هذا المجال.

4 اكتساب نسق القيم ومحدداته

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لجانبين رئيسين هما:

أولا: عملية اكتساب نسق القيم.

ثانيا: المحددات أو العوامل التي تسهم في تشكيل هذا النسق:

1- المحددات الاجتماعية.

2- المحددات السيكولوجية.

3- المحددات البيولوجية.

أولا: اكتساب نسق القيم

على الرغم من أهمية دراسة العمليات والميكانيزمات التي يكتسب الأفراد من خلالها قيمهم، وكيف تتغير، وما هي الظروف التي يحدث في ظلها هذا التغيير-فإن هذه الجوانب لم تنل الاهتمام الكافي كما أشار الكثير من الباحثين في الميدان (مثال: 128؛ 239). فالوقوف على الصيغة الأساسية التي يكتسب في ظلها الأفراد أنساق قيمهم مازال أمرا يتعامل معه الباحثون من منظور التعقيد، وبالتالي العمومية الشديدة التي يعجز المرء

من خلالها عن الوقوف على ديناميات عملية الاكتساب لدى الأفراد والجماعات (25). ويفرق العاملون في هذا المجال بين عملية اكتساب القيم وبين عملية تغيرها. فيعرف «ريشر» N. Resher عملية اكتساب القيم بأنها «العملية التي يتبنى الفرد من خلالها مجموعة معينة من القيم، مقابل التخلي Abandonment عن قيم أخرى». أما تغير القيم فيقصد به تحرك وضع القيمة على هذا المتصل. فالاكتساب إذن يعني مسألة الوجود أو عدم الوجود، أما التغير فهو في الدرجة التي يتحدد بها هذا الوجود، ويتضمن إعادة توزيع Value redistribution الفرد لقيمه، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (187: ص 111-114). ويضيف «ريشر» إلى ذلك قائلا بأن اكتساب الفرد لقيمة يمر بمراحل مختلفة حيث تبنى الفرد لقيمة معينة، ثم إعادة توزيع هذه القيمة وإعطاؤها وزنا معينا، ثم يلي ذلك اتساع مجال عملها داخل البناء العام للقيم ثم ارتفاع معايير هذه القيمة في ظل وجود أهداف معينة وما تحققه من فائدة لمتبنيها. وأما اختفاء القيمة أو التخلي عنها فيأخذ أشكالا معاكسة لذلك تماما ويتفق ذلك مع ما يراه «روكيش»، من أنه مع امتداد عمر الفرد يزداد عدد القيم التي يتبناها، وبالتالي يتغير شكل زملات أو تجمعات أنساق القيم لديه. فالقيمة التي يتعلمها الفرد يحدث لها نوع من التداخل، والانتظام في بناء نسق القيم (194).

فحيز القيم Value space لدى الفرد يختلف من عمر لآخر ومن مجتمع لآخر، فهو نتاج ثقافي - اجتماعي (86) وبهذا الشكل يميز الباحثون بين عملية اكتساب القيم وارتقاء القيم أو تغيرها، فالأولى: تعني انضمام قيم جديدة إلى نسق القيم والتخلي أو التنازل عن قيم أخرى، أما الثانية: فيقصد بها تغير وضع القيمة على هذا المتصل (التبني-التخلي) داخل النسق القيمي وهذا ما سنعرض له في الفصل السابع من الدراسة. إلا أنه يجب أن يأخذ في الاعتبار أن هاتين العمليتين غير منفصلتين تماما، فالاكتساب والارتقاء يحدثان معا في وقت واحد ومن الصعب الفصل التام بينهما.

ونتناول فيما يلي المحددات التي تشكل النسق القيمي لدى الفرد.

ثانيا: محددات اكتساب نسق القيم

يقسم «موريس» Morris هذه المحددات إلى ثلاث فئات أساسية:

الفئة الأولى: المحددات البيئية والاجتماعية، حيث يمكن تفسير أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد في ضوء اختلافات المؤثرات البيئية والاجتماعية.

الفئة الثانية: المحددات السيكولوجية، وتتضمن العديد من الجوانب، كسمات الشخصية ودورها في تحديد التوجهات القيمية للأفراد.

الفئة الثالثة: المحددات البيولوجية، وتشتمل على الملامح أو الصفات الجسمية (كالطول والوزن)، والتغيرات في هذه الملامح وما يصاحبها من تغيرات في القيم.

وذلك كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل رقم (١) يوضح محددات اكتساب القيم

أنظر: 165 ص 68).

وهذه الجوانب الثلاثة التي أشار إليها «موريس» في مجال اكتساب القيم قد تناولها دالسيد (14) في مجال دراسته للتنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالقدرات الإبداعية، كما أكدها سيزر وزملاؤه (205) في مجال دراسة السلوك الاجتماعي ومحدداته.

كذلك تناولها د. «عماد الدين إسماعيل»، وآخرون، في مجال دراستهم لأساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع المصري (10).

ونعرض فيما يلي لكل فئة من هذه الفئات:

الفئة الأولى: المحددات الاجتماعية:

يرى «بنجتسون» أن القيم ما هي إلا نتاج ثلاثة مستويات اجتماعية:

المستوى الأول: وهو المستوى الذي تحدد فيه الثقافة المفاهيم الجديرة بالرغبة فيها.

المستوى الثاني: حيث توجد الأسرة وتوجهاتها نحو قيم وغايات بعينها.

المستوى الثالث: ويتمثل في الجوانب الاجتماعية الفرعية كالمستوى الاقتصادي-الاجتماعي، والدين، والجنس، والمهنة، ومستوى التعليم، وغير ذلك (78).

ونعرض فيما يلي لكل مستوى من هذه المستويات:

المستوى الأول: دور الإطار الحضاري في اكتساب القيم:

يتأثر ارتقاء الطفل بأسلوب التنشئة والتوجهات التي يتلقاها من ثقافته ومجتمعه وأسرته، فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يكتسب الطفل من خلالها سلوكياته ومعتقداته ومعاييره وقيمه (207: ص 137).

وتستمر هذه العملية على امتداد فترات حياته المختلفة وما يمر به من خبرات معينة يلعب فيها المنشئون دورا واضحا، نظرا لما لهؤلاء من قدرة على إشباع حاجاته ومساعدته على تكوين معان ودلالات للأشياء في محيط البيئة فيولد الأطفال في مجتمع له قيمه ومعاييره المحددة، ويكتسب هؤلاء الأطفال هذه المعايير وهذه القيم في إطار هذا المجتمع. فالإطار الحضاري كما يرى بعضهم «لا يجوز تصوره على أنه يحيط بنا فحسب بل الواقع أن جزءا كبيرا منه لا يمكن أن يقوم إلا من خلالنا فالقيم والرموز وأشكال

السلوك المقبولة أو المطلوبة-على سبيل المثال، كلها جوانب من الحضارة لا يمكن أن تقوم إلا بواسطة أبناء المجتمع، ولا يمكن أن تستمر عبر الأجيال إلا بأن ينقلها أبناء الجيل إلى أبناء الجيل التالي»(42).

فالإطار الحضاري يشجع على بروز توجهات قيمية معينة وعدم ظهور توجهات أخرى. وعن تأثير الثقافة في إبراز التوجهات القيمية، توصلت «فلورانس كلوكهون» أن لكل ثقافة من الثقافات بروفيلا أو نسقا من التوجهات القيمية الخاصة بها، وتحاول من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية أن تغرسه في أفرادها. وأوضحت أن هناك خمسة أنواع من التوجهات القيمية:

1- التوجه الطبيعي أو الفطري للبشر Innate human nature
2- توجه الفرد في علاقته بالطبيعة Man-nature orientation
3- توجه الفردعلى مدى الزمن Time-orientation
4- توجه نشاط الفرد Activity-orientation
5- توجه العلاقات بين الأفراد Relation-orientation

وأشارت أن إلى هذه التوجهات القيمية تختلف من جيل لآخر، ومن ثقافة لأخرى (143).

ويوجه «كولب» Kolb انتقادا لما توصلت إليه «فلورانس كلوكهون» من نتائج ويرى أننا مازلنا في حاجة إلى مزيد من التحقق والبحث للتأكد من صحتها (147).

كما أوضح «موريس» أن هناك تأثيرا للثقافة والإطار الحضاري في إبراز فروق في الأنساق القيمية. ففي المجتمع الهندي مثلا، تأتي قيمة التحكم في الذات Self control في مقدمة القائمة أو الترتيب، في حين جاءت قيمة الحرية في المؤخرة. أما في المجتمع الأمريكي فقد تبين عكس ذلك تماما (165).

فالفرد يتبنى نسقه القيمي بناء على استعداداته وتفاعله مع الآخرين وما يلقاه من تشجيع وتدعيم أو كف وإحباط حيال هذه القيم.

وتؤدي بنا هذه الفروق في التوجهات القيمية بين الثقافات المختلفة إلى أهمية إجراء الدراسات الحضارية المقارنة، التي تمكننا من تحديد الصياغات والمبادئ العامة لأنماط القيم السائدة في هذه الثقافات. وهذا ما سنعرض له تفصيلا في الفصل العاشر من الدراسة.

المستوى الثاني: دور الأسرة في اكتساب القيم:

تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الأبناء لقيمهم فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون، في ظل المعايير الحضارية السائدة (74؛ 160؛ 8)، فعالم الأحكام القيمية لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة، عالم واسع وغير محدد، وذلك بسبب افتقاده إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس للقيم، فهو يسلك بطريقة غير أخلاقية، لأنه لا يستطيع التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي في ضوء علاقته بالآخرين، من أسرته وجماعة الأصدقاء وغير ذلك فيعاقب على الخطأ ويكافأ على الصواب (أنظر: 134 ص 376).

كما أوضحت نتائج الدراسات أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء، والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقته بوالديه. فنمو الضمير يتضمن عملية توحد Identification الطفل مع والديه. ويقوى هذا التوحد بينهما كلما كان الوالدان أشد رعاية وأشد حبا. أي أن الطفل الذي يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع بالطبع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصا على الاحتفاظ بهذه العلاقة، ويخشى دون شك من فقدانها. فالطفل يقلقه احتمال فقدان العطف والحب اللذين يتمتع بهما مع والديه، ولذلك فهو يحافظ على معاييره السلوكية حتى يقلل من حدة ذلك القلق. وهكذا يتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير. على أن هذا الشعور بالقلق من فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حب أصلا. بعبارة أخرى فإن الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه. وبالتالي فإنه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع وقيمه (11).

وبشكل عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبني قيم معينة دون أخرى. فقد توصل «ماكيني»، إلى أن هناك ارتباطا بين التوجه القيمي للأبناء وتصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين. فالأبناء ذوو التوجهات الآمرية Prescriptive orientations، يدركون الآباء على

انهم اكثر مكافأة وأقل عقابا، ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب. في حين أن الأبناء ذوي التوجهات الناهية Proscriptive Orientations يدركون الآباء على أنهم أكثر عقابا وأقل مكافأة، لذلك يركزون انتباههم على عدم عمل ما هو خطأ(160). وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القيمية، تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع وما يتبناه الأبناء من قيم. فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور، وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الإيجابية في المستوى المتوسط من معاملة الآباء والأمهات، فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع من الداخل، والطموح والسعي لتحسين الحال، والحرمان من متع عاجلة طمعا في متع آجلة. أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث، فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الإيجابية تظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات (48).

والأسرة كمؤسسة اجتماعية لا توجد في فراغ اجتماعي، وإنما يحكمها إطار الثقافة الفرعية التي تنتمي إليه، كما يتمثل في المستوى الاقتصادي-الاجتماعي والديانة، وغير ذلك من المتغيرات. إذن فالأسرة تلعب دورا أساسيا في إكساب الفرد قيما معينة، ثم تقوم الجماعات الثانوية المختلفة التي ينتمي إليها الفرد في مسار حياته الاجتماعية بدور مكمل، بحيث تحدد للفرد قيما معينة يسير في إطارها. فالفرد يتنازل عن بعض القيم التي اكتسبها في محيط الأسرة ليأخذ بغيرها مما تأثر به في إطار مختلف الجماعات المرجعية التي ينتمي إليها.

المستوى الثالث: دور المتغيرات النوعية أو الفرعية داخل الإطار الحضاري

ونعرض لها على النحو الآتي:

1 - نسق القيم والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي:

فقد تبين أن هناك اختلافا في قيم الأبناء باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم معينة

في أبنائهم، كالإنجاز والإبداع، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك (237)، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة بين المستويات الاقتصادية-الاجتماعية المختلفة فيما يختص بترتيب بعض القيم داخل النسق القيمي. كما أن هناك اتفاقا بين هذه المستويات على أهمية القيمة الدينية، وإهمال القيمتين النظرية والجمالية (46). فالأمهات ذوات المستويات الاقتصادية-الاجتماعية المرتفعة يعطين أهمية لقيم: اعتبار الآخرين، وحب الاستطلاع وضبط النفس Self-control، والمتعة Pleasure. كما يعملن على غرس هذه القيم في أبنائهن. في حين تعطى الأمهات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض أهمية لقيمتي الطاعة والنظافة (أنظر: 131). كما تبين أن الأفراد ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يعطون أهمية لقيم: التدين، والصداقة، والتسامح، والطاعة، والتهذب. وفي مقابل ذلك يعطي الأفراد من المستوى الاقتصادي المرتفع، أهمية لقيم: الإنجاز، والأمن الأسري، والحب، والكفاءة والتخيلية Imaginative (استخدام الخيال)، والاتساق الداخلي (194) وقد فسر «كون Khon» اختلاف القيم بين أ1ء الطبقات المختلفة في ضؤ المجاراة للضوابط أو النواهي الخارجية Conformity to external proscriptions. فيرتكز أبناء الطبقات المتوسطة-على سبيل المثال-في قيمهم على التوجه الذاتي الداخلي. كذلك كشفت نتائج الدراسات أن هناك اختلافا في الأنساق القيمية بين الشرائح الاجتماعية الثلاث (العمال-الريفيين-الحضريين). فعلى حين جاء ترتيب القيمة السياسية الثاني في الأهمية بعد القيمة الدينية لدى أفراد عينة الريف، جاء ت القيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى أفراد عينة الحضر. كما جاء ت القيمة الاقتصادية الثانية في الأهمية لدى العمال يليها القيمة الاجتماعية. وتعكس هذه الفروق في الترتيبات القيمية بين أفراد المجتمعات الثلاثة الاهتمامات المختلفة لهذه الشرائح. فهناك أثر للثقافة الفرعية على إكساب الأفراد-الذين ينتمون إليها-أنساقا قيمية معينة دون غيرها (46). ويتسق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها «د. عماد الدين إسماعيل وآخرون» في مجال التنشئة الاجتماعية للطفل المصري. فقد أوضحت أن الاتجاهات الوالدية نحو الأمور التربوية تختلف من موقف لآخر، فالآباء بشكل عام لا يتساهلون مع أبنائهم في المواقف المتعلقة بالجنس، والعدوان بالقدر الذي يتساهلون به معهم في مواقف النوم والإخراج. كما

تبين أن درجة اهتمام الآباء ببعض المواقف تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها. فاهتمام آباء الطبقة المتوسطة بمواقف التغذية والنوم والاستقلال والإخراج كان أشد من اهتمام آباء الطبقة الدنيا بها. كما يتميز الآباء من الطبقة الدنيا باستخدام أسلوب العقاب البدني أو التهديد به في حين يستخدم الآباء من الطبقة المتوسطة-أسلوب النصح والإرشاد اللفظي. كذلك تتضح الفروق بين الطبقتين في شدة حرص الطبقة الوسطى على المظهر الخارجي عند الطفل وعلى آدابه وتغيير نشاط الطفل بدرجة أكبر مما يحدث في الطبقة الدنيا (أنظر: 10).

2- نسق القيم والتعليم:

أ- نسق القيم ومستوى التعليم:

بينما ظهرت فروق على 20 قيمة من 36 قيمة على مقياس روكيش بين الأغنياء والفقراء. تبين أن 25 قيمة قد ميزت بوضوح بين المستويات التعليمية المختلفة مما يشير إلى أهمية متغير التعليم في علاقته بالقيم بالمقارنة بالمتغيرات الأخرى. فالارتباط بين (36) قيمة والتعليم حجمه ,58 0، وبين (36) قيمة والدخل حجمه 0,45. ولذا يعتبر مستوى التعليم متغيرا حاسما وذا أهمية عن متغير الدخل. فهناك فجوة في القيم Value gab بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى التعليم (194).

ب- نسق القيم ونوع التعليم:

تبين أن هناك اختلافا بين طلاب المدارس الثانوية العامة وطلاب المدارس الثانوية التجارية، حيث يعطى مراهقو التعليم العام أهمية كبيرة لبعض القيم كالإنجاز، والقدرة على التصرف في المستقبل، والقيادة، والقيمة الجمالية، والتنوع في الاهتمامات، والابتكار، في حين يعطى طلاب التعليم التجاري أهمية أكبر لقيم أخرى مثل الدخل، والخدمة العامة، والعلاقة بزملاء العمل، وبيئة العمل المادية. ويرجع هذا الاختلاف غالبا في جزء منه إلى الظروف التعليمية أو نوع التعليم الخاص بكل مجموعة (64).

كذلك يرتبط نسق القيم بنوع التعليم (حكومي أو خاص). فقد تبين أن أهم القيم الوسيلية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية أو الرسمية-

حسب أهميتها -تتمثل في الأمانة، والمسؤولية، وسعة الأفق، والطموح، والمرح أو البهجة، وضبط الذات والتأدب، والتمكن، والحب، واستخدام المنطق، والتسامح. أما ترتيب القيم الوسيلية حسب أهميتها لدى طلاب المدارس

الثانوية الخاصة فتتمثل في: الأمانة والمسئولية، وسعة الأفق، والطموح، وضبط الذات، والمرح، والحب، والمساعدة والتمكن، والاستقلال. أما بالنسبة للقيم الغائية التي تحتل أهمية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية فهي: السلام العالمي، والصداقة الحقة، والحرية، والمساواة، والسعادة، والحكمة. مقابل قيمة الصداقة الحقة، والحرية، والسلام العالمي، والسعادة والحكمة، والإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية الخاصة (102). وتكشف هذه النتائج عن وجود فروق طفيفة في ترتيب القيم حسب نوع المدرسة، ويرجع ذلك غالبا إلى المناخ الاجتماعي المؤثر بالنسبة لجميع التلاميذ.

جـ- نسق القيم والتخصص الدراسي:

تبين أيضا أن هناك علاقة بين التخصص الدراسي والأنساق القيمية فالمتخصصون في مجال الفيزياء مثلا يحصلون على درجة مرتفعة على القيم، النظرية والجمالية والاجتماعية. ولعل ذلك يرجع إلى اهتمامهم الأساسي بالبحث عن الحقيقة. أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهمية كبيرة. كما تبين أن رجال الأعمال يعطون أهمية كبيرة للقيمة الاقتصادية وكذلك القيمة السياسية، ربما لأنهم يسعون دائما نحو الحصول على الفائدة والمكسب والقوى أو السيطرة (133).

كما أن طلاب الكليات العملية أكثر ميلا لقبول القيم الأخلاقية عن طلاب الكليات النظرية، وربما يرجع ذلك إلى الطبيعة النقدية والتأملية والفلسفية لما يدرسونه من موضوعات (7).

د- نسق القيم والتفوق الدراسي:

وفي مجال الكشف عن العلاقة بين الأنساق القيمية وبين التفوق الدراسي تبين ما يأتي:

1- يتميز الطلاب المتفوقون تحصيليا عن الطلاب العاديين فيما يأتي:

أ- ارتفاع أهمية القيمة الاقتصادية والدينية.

ب- كما أنهم أكثر تمسكا بالقيم التقليدية الأصلية.

2- أما القيم التي تميز الطلاب العاديين (غير المتفوقين) عن الطلاب المتفوقين فتتمثل في:

أ- ارتفاع أهمية القيمة الاجتماعية، حيث أخذت الترتيب الثاني بعد القيمة الدينية.

ب- أنهم أكثر تمسكا بالقيم العصرية المنبثقة.

3- أما أوجه التشابه في القيم بين الطلاب المتفوقين والعاديين فتتلخص في الآتي:

أ- أهمية القيمة الدينية لدى أفراد المجموعتين، بحيث تحتل المرتبة الأولى في الأهمية.

ب- إهمال القيمتين النظرية والجمالية، حيث احتلت الترتيب الخامس في الأهمية (انظر: 17).

3- نسق القيم والجنس:

تبين أن الإناث يحصلن على درجت مرتفعة على القيم الجمالية والدينية والاجتماعية عن الذكور، وعلى درجات منخفضة على القيم الاقتصادية والسياسية (216). وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه «فيذر» (97؛ 98) من أن الإناث المراهقات أكثر توجها نحو القيمة الدينية، كالأمانة والصدق من الذكور. كما تبين أيضا أن هناك فرقا بين الذكور والإناث في القيم الأخلاقية-لصالح الإناث. وأرجع الباحثون ذلك إلى اختلاف الدور الجنسي والمعايير التي يحددها المجتمع لكل جنس، وأن هناك نوعا من التنميط الاجتماعي Social Stereotyping لدور كل جنس وما يتوقع منه (انظر: 164).

كما تبين أن هناك فروقا بين الذكور والإناث من الولايات المتحدة الأمريكية في أنساقهم القيمية. حيث تعطى الإناث أهمية لبعض القيم عن الذكور، ومنها: السلام العالمي، والسعادة، والانسجام الداخلي، والنجاة والخلود في الحياة الآخرة والحكمة، والنظافة، والحب. أما الذكور فتتزايد لديهم أهمية كل من: الحياة المثيرة، والإنجاز، والحرية، والسعادة، والتقدير الاجتماعي، والطموح، والكفاءة، والخيال، واستخدام المنطق-بالمقارنة بالإناث (194). ويرجع ذلك غالبا إلى ظروف التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين

داخل المجتمعات الصناعية الغربية. حيث تقوم تنشئة الرجال على أساس تقليدي، على اعتبار أن لهم دورا أساسيا فيما يتعلق بكسب الرزق، وأكثر توجها ماديا نحو الإنجاز، والتفكر، واستخدام المنطق. وذلك في حين أن النساء أكثر توجها نحو القيم الدينية، والسعادة الشخصية، والحياة الخالية من الصراع (انظر: نفس المرجع السابق).

كما تبين أن هناك اختلافا بين الذكور والإناث في الأبعاد أو العوامل التي ينتظم حولها نسق القيم. فالعوامل التي ينتظم حولها نسق القيم لدى الذكور الجامعيين هي: (مرتبة حسب أهميتها):

1- الإنجاز 5, 17٪).
2- عامل الفشل الأكاديمي (62, 6٪).
3- النجاح الأكاديمي والعمل بجدية في المدرسة (323, 3٪).
4- عدم الاستقامة (الخروج عن القواعد والمعايير السائدة) (58, 2٪).
5- التحكم وضبط الذات (05, 2٪).
6- عدم التوقع والارتباك (60, 1٪).

أما عوامل الإناث الجامعيات فتتمثل فيما يأتي:

1- عامل الفشل الأكاديمي (47, 20٪).
2- عامل الإنجاز (97, 6٪).
3- عدم الاستقامة (16, 4٪).
4- ضبط الذات (19, 3٪).
5- الإنجاز المدفوع اجتماعيا (54, 2٪).
6- عدم التوقع والارتباك (20, 2٪).
7- التزييف أو التزوير (94, 1٪).
8- الحماقة (65, 1٪).
9- تقدير الذات (53, 1٪).
10- الاستقلال والتفرد (47, 1٪).
11- حب الأسرة (43, 1٪).

وتشير هذه النتائج إلى أنه بينما يمثل عامل الفشل الأكاديمي أهمية كبيرة لدى الإناث-يقابله عامل الإنجاز لدى الذكور. فالخوف من الفشل أكثر شيوعا لدى الإناث من الذكور. وتبين أيضا أهمية الجانب الأخلاقي

لدى الإناث عن الذكور فبينما ظهر لديهن أربعة عوامل ترتبط بالقيم الأخلاقية ظهر عاملان فقط لدى الذكور(224).

كما أوضح د. «أبوالنيل» في دراسته للقيم على عينة من الطلبة والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة. أن القيمة الاقتصادية لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الطالبات، فالطلبة أكثر اهتماما من الطالبات بالنواحي المادية والاقتصادية، وما يرتبط بها من معاملات أخرى. كما تتزايد أهمية القيمة الاجتماعية لدى الطلبة عن الطالبات. أما الإناث فتتزايد لديهن أهمية القيمة الدينية عن الذكور (4).

4- نسق القيم والدين:

تبين أن هناك فرقا بين المتدينين وغير المتدينين فيما يتبنونه من قيم فيعطي الأشخاص المتدينون أهمية كبيرة للقيم الوسيلية الأخلاقية (كالطاعة والأمانة والتسامح) في حين أن الأشخاص الأقل تدينا تحتل لديهم القيم الوسيلية الخاصة بالكفاءة والاقتدار (كالاستقلال، والعقلانية أو الاهتمام بالأنشطة العقلية، والمنطقية) أهمية كبيرة (191؛ 192)، كما تبين أن هنا ك اختلافا في أنساق القيم بين الأفراد الذين ينتمون إلى ديانات مختلفة (في ظل تثبيت بعض المتغيرات، كالدخل ومستوى التعليم) فيعطى اليهود أهمية لقيمة المساواة، والسعادة، وأمن الأسرة، والحكمة والكفاءة. أما المسيحيون فيعطون أهمية لقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة وقيمة التسامح، في قمة النسق القيمي (194). وتتسق هذه النتائج مع ما كشف عنه «فيذر»، وهو بصدد المقارنة بين أنساق قيم المراهقين في نوعين من المدارس: الأولى مدرسة ثانوية رسمية، والثانية مدرسة خاضعة أو تابعة للكنيسة. فقد توصل إلى أن طلبة المدرسة المسيحية ذات الطابع الديني يفصحون عن أهمية قيمة التسامح، وقيمة النجاة والخلود في الحياة الآخرة-في حين تمثل قيمة الحياة المثيرة، والقيمة الجمالية أهمية كبيرة لدى طلبة المدرسة الرسمية أو الحكومية (102).

5- الأنساق القيمية ونوع المهنة:

وقد تبين من خلال دراسة «سنترز» R. Centers عن القيم المتعلقة بالعمل

جدول رقم (1)

العلاقة بين القيم التي يقيسها اهتبار "ألبورت وفرنون" واختيار المهنة والميول المهنية وأنواع الدراسات التي يختارها طلبة الكليات وطالباتها

اختبار القيم	بحث ستون Stone الاختيار المهني	بحث أرسينان Arsenain الميول المهنية كما يقيسها اختبار كليتون	بحث دفي وكريسي Duffy & Crissy الميول المهنية كما يقيسها اختبار سترونج	بحث برجمستر Burgmaister الميول المهنية كما يقيسها اختبار سترونج	بحث سيشور Seashore الدراسات التي يختارها الطلبة
العدد	279 طالباً من طلبة الكليات ، السنة الثانية	333 طالباً من طلبة الكليات السنة الأولى	108 طالبة من طالبات الكليات	164 طالبة من طالبات الكليات	711 طالباً من طلبة الكليات
القيمة الجمالية + القيمة الجمالية –	مدرس . رجل الآداب رجل أعمال	المهن الفنية المهن الأخرى	فنانة . أمينة مكتبة . مؤلفة ممرضة . محامية . سكرتيرة	كاتب . أمين مكتبة . مدرس لغة انجليزية . فنان	العلوم الاجتماعية التربية الصحية والبدنية
القيمة الدينية + القيمة الدينية –	مدرس . رجل الآداب مدير بنك	الخدمة الاجتماعية	 محامية	محام . مدرس علوم ورياضة مختزلة . ممرضة .سكرتيرة	العلوم الاجتماعية ، التربية الصحية والبدنية
القيمة الاقتصادية + القيمة الاقتصادية –	رجل أعمال الطبيب – المدرس رجل الآداب	إدارة الأعمال . المهن المتعلقة بالمال . البيع الأعمال الميكانيكية المهن الفنية	محامية . سكرتيرة فنانة . مؤلفة	بيع استثمارات . التأمين مختزلة . سكرتيرة . طبيبة مؤلفة . أمينة مكتبة . فنانة طبيب	 العلوم الاجتماعية . التربية الصحية والبدنية التربية الصحية والبدنية
القيمة السياسية + القيمة السياسية –	محام طبيب – رجل آداب	المهن الفنية العلوم البيولوجية الخدمة الاجتماعية	بمحام . سكرتير . مختزلة	طبيبة أسنان . أخصائية إجتماعية . مختزلة . زوجة بائعة . سكرتيرة مؤلفة . فنانة . طبيبة أسنان. أمينة مكتبة . طبيبة . أخصائية احتماعية . مدرسة لغة . مدرسة رياضة وعلوم . سكرتيرة ناد	العلوم الاجتماعية التربية الصحية والبدنية العلوم الاجتماعي n
القيمة الاجتماعية + القيمة الاجتماعية –		المهن الفنية . الخدمة الاجتماعية . المهن القضائية والإدارية	ممرضة فنانة . أمينة مكتبة . مؤلفة	اخصائية اجتماعية . مدرسة علوم اجتماعية . سكرتيرة ممرضة . سكرتيرة فنانة . أمينة مكتبة . مؤلفة	
القيمة النظرية + القيمة النظرية –	طبيب رجل أعمال – محام	العلوم الطبيعية والبيولوجية . المهن الميكانيكية . المهن المتعلقة بالمال	طبيبة سكرتيرة مختزلة	أمينة مكتبة . طبيبة . مدرسة علوم ورياضة . طبيبة أسنان مدرس لغة انجليزية . مختزلة . سكرتيرة . زوجة	

ملاحظة : تدل على ارتباط ذي دلالة احصائية
تدل على ارتباط سالب ذي دلالة احصائية.

(أنظر : 67)

وعلاقتها بالطبقات الاجتماعية أن هناك فروقا بين القيم السائدة لدى أفراد المهن المختلفة. فالعمال يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم الأمن في حين أن أصحاب المهن العليا أو المهن الكتابية يميلون إلى العمل الذي يتيح لهم التعبير عن الذات (205). ومن الممكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة في مجال العلاقة بين القيم كما يقيسها اختبار «ألبورت وفرنون»، والاختيار المهني والميول المهنية في الجدول الذي أورده «رو» A. Roe. فهناك اختلاف بين عمال الشركات المختلفة في الأنساق القيمية نظرا لاختلاف المهن التي يزاولها العمال في كل شركة، والخبرات التي يتعرض لها هؤلاء العمال حسب نوع العمل وظروفه الإدارية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية. فقد تبين أن القيمة الجمالية هي القيمة الدافعة للعمل لدى مجموعة العمال المنتجين وأن القيمة النظرية هي القيمة الدافعة للعمل لدى مجموعة العمال غير المنتجين كما اتضح أن القيمة الدينية تقع في قمة الترتيب لدى كل من المجموعتين (3). فالاختبارات المهنية تتأثر بالتوجهات القيمية Value-orientation وتؤثر فيها فالرغبة في العمل مع الأشخاص أكثر من الأشياء ويمكن تسميتها بمركب القيمة الخاصة بالتوجه نحو الآخرين «People-oriented value complex»، أما الأشخاص الذين يسعون لكسب المادة فيكشفون عن مركب القيمة الخاص وبالتوجه للحصول على المكافأة «Extrinsic reward-oriented value complex، أما الرغبة في ممارسة الأعمال الإبداعية، واستخدام القدرات والاستعدادات، فيكشف عن مركب القيمة الخاص بالتوجه نحو التعبير عن ا لذات «Self expreeion-oriented value complex (198).

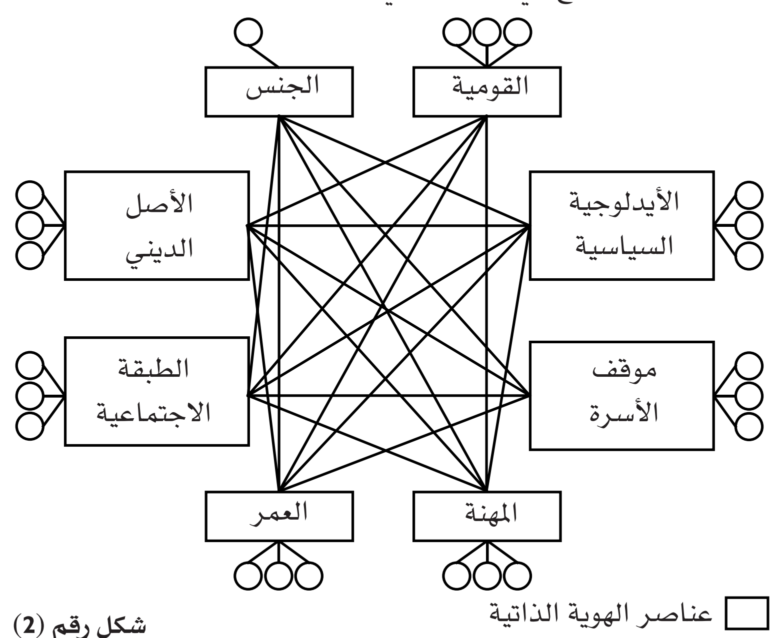
إلا أنه ينبغي أن نأخذ في الاعتبار أن القيم ليست وحدها هي التي تحدد الفعل ولكن يوجد بجانبها العديد من المتغيرات. فهناك عاقة تفاعلية بين الفعل أو السلوك (كما يتمثل في الاختيار لمهنة أو وظيفة معينة) وبين هذه المتغيرات.

6- القيم والسلالة Race:

تكشف نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأنساق القيمية والسلالة (البيض مقابل السود أو الزنوج)-في ظل التكافؤ بينهما في عدد من المتغيرات كالدخل ومستوى التعليم، تكشف عن أن السود يعطون أهمية

كبيرة لبعض القيم مثل: المساواة، والحياة المريحة، والتقدير أو الاعتراف الاجتماعي والطاعة، في حين تمثل بعض القيم الأخرى أقل مثل الإنجاز، والأمن الأسري، والحب الناضج، والأمن القومي، والمسئولية. وتتمثل أبرز الفروق بين الجماعتين في قيمة المساواة، والتي أخذت الترتيب الثاني من حيث الأهمية لدى السود، في حين أخذت الترتيب الحادي عشر لدى البيض (انظر: 194). ويعكس ذلك أهمية متغير السلالة في تأثيره على مجموعة القيم التي يتبناها الفرد، وترتيبها داخل نسقه القيمي.

ويمكن تلخيص ما سبق ذكره من متغيرات ترتبط بقيم الفرد وتساهم بشكل أو بآخر في إحداث اختلافات أو فروق بين قيم الأفراد-فيما أشارت إليه «زافوليني» بوجود مجموعة أو زملة من المتغيرات للهوية الاجتماعية Social Identity والتي يجب أن نأخذها في الاعتبار عند دراستنا للقيم. وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:



عناصر الهوية الذاتية

الهوية المتغيرة: من جماعات قومية، الجنس الآخر، اختلاف الأصل الديني، الميول السياسية ... الخ

شكل رقم (2)
زملة الهوية الاجتماعية: التفاعل المتبادل بين العناصر (انظر 243 ص 111)

الفئة الثانية: المحددات السيكولوجية:

ونتناول هذه المحددات السيكولوجية للقيم في ضوء ما يأتي:

1- موقف التحليل النفسي.

2- نظريات التعلم.

3- منحى الارتقاء المعرفي.

1 - موقف التحليل النفسي:

يرى المحللون النفسيون أن ارتقاء القيم يسير بالتوازي مع الارتقاء النفسي-الجنسي. وطبقا لتصور «فرويد» S. Freud يكتسب الطفل أناه الأعلى- Super ego من خلال ما أسماه بالتوحد identification، مع الوالدين. فيقوم الوالدان بدور ممثلي النظام، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى فيه الطفل، وهما يفعلان ذلك عن طريق مكافأة الطفل عندما يفعل ما يجب عليه، كما أنهما يعاقبانه عندما يخطئ فيما يجب عليه (69: ص 65).

ومفهوم الأنا الأعلى لدى «فرويد» يتكون من الضمير (حيث استدماج للوالد الذي يعاقب على السلوك السيئ)، والأنا المثالية (حيث استدماج للوالد الذي يكافئ السلوك الجيد أو الملائم) (160). أما التوحد فهو من المفاهيم الأساسية التي يستعين بها أصحاب التحليل النفسي في تفسير نشأة الشخصية، وتكوينها عن طريق تمثل الطفل خصائص والديه ومن يقوم مقامهما.

وبرغم تباين النظم الثلاثة التي تعمل وفقا لها الشخصية وسيطرة الهو في السنوات الأولى والذي يعبر عن الحاجات الفطرية، إلا أن الأنا تقوم بوظيفتها المهيمنة على الجهاز الشخصي، فتوظف قدرا من الطاقة في خدمة الأنا الأعلى-والذي يستنفد في عملية التعيين الذاتي، فالعلاقة الوثيقة بين الطفل والوالدين تجعله يستدمج صورهم بوصفهم ممثلين للقيم التقليدية والأخلاقية، والمثل العليا في المجتمع. كما تجعله يعرض عن نواهيهم وتحريماتهم. فالعمل الذي يقوم به الأنا الأعلى يتعارض كثيرا بصورة مباشرة ودفعات الأنا. وسبب ذلك أن المعايير الأخلاقية تمثل محاولة المجتمع التحكم، بل وربما كف التعبير عن الدفعات البدائية، وبخاصة العدوانية والجنسية

منها. فالشخص الفاضل يكف دفعاته أما الإثم فيسرف فيها. إلا أن الأنا الأعلى قد يفسده الهو أحيانا ويحدث هذا مثلا عندما يندفع الشخص في نوبة من الحماس الأخلاقي في أعمال عدوانية حيال من يعتبرونهم أشرارا أثمين. فالتعبير عن العدوان في مثل هذه الأحوال يتخفى وراء قناع من الغضب للحق والفضيلة(69).

إذن فالقيم تختزن في الجزء المثالي للشخصية، والذي يتسم بالصرامة. فالنسق القيمي لدى الراشد يعبر عما يتمثله الفرد من قيم ومعايير المجتمع الملزمة، ويتدخل في ذلك بعد المحددات والاهتمامات والاختيارات والتفضيلات التي تنطوي على رغبة في استجلاب كل ما هو إيجابي من قيم واقعية والابتعاد عن ما هو سلبي. أيضا الأمر بالنسبة للطفل، فالتفضيل والاختيار لديه يتمثل فيما يستدخلها في أناه من قيم ومعايير النماذج الوالدية التي تعني له السلطة في الواقع الخارجي خشية نبذ الوالدين له وعدم تلبية حاجاته (60).

نظريات التعلم:

يستخدم أصحاب هذا المنحى عددا من المصطلحات أو المفاهيم في وصفهم لعملية اكتساب القيم، كالتدعيم الإيجابي، والتدعيم السلبي، ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية. كما أنها ليست أكثر من مجرد استنتاجات من السلوك الصريح للفرد. وتختلف عن الأبنية السيكولوجية الأخرى، مثل قوة العادة Habit Strength لدى«هل» Hull. كما تختلف عن اعتقاد التكافؤ Equivalence Belief لدى «تولمان» Tolman (128).

وينظر أتباع «هل» الجدد New-Hullians، إلى الارتقاء الأخلاقي على انه نتاج التوحد العام للطفل مع والديه. فمع رعاية الوالدين الطفل واحتضانه فإنه يقلد أو يحاكي بدرجة كبيرة ضروبهم السلوكية لكسب رضاهم وحبهم له (166).

ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory أن الطفل يكتسب الضمير أو مجموعة المعايير الداخلية والتي في ضوئها يحكم الطفل على ما هو مناسب أو غير مناسب من أشكال السلوك-بنفس الطريقة التي يكتسب من خلالها الدور الجنسي الملائم ثقافيا (انظر: 207). ويؤكد كل من

«باندورا وولترز» أهمية التعلم من خلال النموذج الاجتماعي Social model، ومن خلال المحاكاة Imitation، وعلى التعليم من خلال العبرة Vicarious learning الذي يتم من خلال التدعيم الذاتي Self-reinforcement بدلا من التدعيم الخارجي. كما أنهما يشيران إلى أن مفهوم التوحد-لدى أتباع «هل» الجدد- غير كاف لشرح وتفسير اكتساب الطفل للمعايير والقيم الأخلاقية، فالمعايير التي يستدمجها الفرد هي مجرد أمثلة للتدعيم الذاتي، والتي تكتسب من خلال التدعيم بالمشاهدة.. ويستمر هذا النوع من التدعيم بهدف تجنب القلق، أو الشعور بالذنب، أو استحقاق ا لعقاب (75).

وعلى الرغم من أن بعض أشكال السلوك يتطلب تدريبا مباشرا، فإن معظمها يتم اكتسابه من خلال المحاكاة أو التوحد مع الراشدين. وهي عملية تتم نتيجة محاكاة الطفل لأنماط السلوك الذي لم يحاول الآباء تعليمه لأبنائهم بشكل مباشر (14:75).

وقد اقتصرت معظم نظريات التعلم على السلوكيات التي يكافأ عليها الأطفال أو يعاقبون-إلا أنه يجب أن نأخذ في الاعتبار كما يرى «ماكيني» ما يسمى بأنماط التحاشي Avoidance Patterns. ويقدم تصوره لعملية اكتساب القيم في ضوء بعدين رئيسين:

الأول: التدعيم، (ويتضمن المكافأة-العقاب).

الثاني: التوجه السلوكي: Behavioral-Orientation (ويتضمن التوجه الناهي-التوجه الآمر). وذلك على النحو الآتي:

التوجه السلوكي	التدعيم	
	العقاب	المكافأة
الناهي	عمل الخطأ	تحاشي الخطأ
الأمري	عدم عمل ماهو صواب	عمل ما هو صواب

شكل رقم (3)

يوضح تصور "ماكين" لاكتساب القيم

وكان من أهم ما توصل إليه «ماكيني» أن اكتساب القيم السلوكية يقوم على أساس الإحساس بعمل ما هو صواب وما هو خطأ. فالأطفال الموجهون بواسطة القيم الآمرية يتعلمون أنهم إذا قاموا بعمل ما هو صواب فإنهم سوف يكافئون، وإذا لم يعملوا ما هو صواب فإنهم سوف يعاقبون. أما الأطفال الموجهون بواسطة القيم الناهية، فيتعلمون أنهم إذا قاموا بعمل ما هو خطأ فإنهم سوف يعاقبون وإذا لم يعملوا ما هو خطأ فانهم سوف يكافئون (160).

فأصحاب نظريات التعلم يرون أن الارتقاء دالة لأنواع مختلفة من التعلم. وأن الفروق الفردية في الارتقاء تعكس فروقا في تاريخ الأفراد وخبراتهم الماضية. ويعطون أهمية كبيرة للعوامل البيئية في تحديد السلوك وارتقائه (أنظر: 201 ص 109-113).

3- منحى الارتقاء المعرفي:

يرتبط هذا المنحى باسم «جان بياجيه ومعاونيه» J. Piaget، الذين يرون أن اكتساب القيم وارتقاءها يقوم على أساس التغير في الأبنية المعرفية- Cognitive constructs عبر مراحل العمر المختلفة. وأن هذا التغير في الأبنية المعرفية يتضمن جانبين:

الأول: حيث إعادة تنظيم العمليات المعرفية.

الثاني: ويتمثل في الظهور المتتالي لبناءات وعمليات جديدة. (180) فالارتقاء العقلي كما أوضح «بياجيه»، هو نتيجة التفاعل بين عمليتي التمثل Assimilation والمواءمة Accommodation. ويقصد بالتمثيل تفسير الفرد للموضوعات والأحداث الخارجية في ضوء الأفكار والمعلومات المتاحة. أما المواءمة فتعني الإدراك والاستبصار للعلاقة بين خصائص الموضوعات الخارجية والعمليات الداخلية. وعملية التمثيل-المواءمة-في ضوء تصور «بياجيه»-تتغير من عمر لآخر، نتيجة عمليات التدريب المستمر التي يقوم بها الفرد لوظائفه العقلية بهدف التوافق مع البيئة (أنظر: 113).

ويرى «بياجيه» أن التغير في الأبنية المعرفية يصاحبه تغير في تفكير الفرد من العيانية إلى التجريد. وأوضح أن ذلك يؤثر على الارتقاء الوجداني، وعلى نسق القيم الذي يتبناه الفرد، والذي يمكن أن يكون أيضا عيانيا أو

مجردا (180).

وقد أثيرت بعض أوجه النقد حول نظرية «بياجيه» في الارتقاء المعرفي ومنها أنه لا يوجد اتفاق بين المتخصصين في المجال على المدى العمري بالنسبة لكل مرحلة من مراحل الارتقاء-كما قدمها «بياجيه». وذلك نتيجة عدم وجود معنى ارتقائي واضح ومحدد لهذه المراحل، وما تتسم به من خصائص. كما أشار «زيجلر وتشيلد» إلى أن أصحاب منحى الارتقاء المعرفي يقللون من أهمية الدور الذي تؤديه العوامل الثقافية والاجتماعية والخبرات الفردية، في تحديد الارتقاء المعرفي للفرد (14).

وعلى الرغم من أوجه الانتقادات التي وجهت إلى هذا المنحى-فإنه يلقي الضوء على أهمية العوامل المعرفية كمحددات لاكتساب الفرد لقيمه، وتغيرها عبر المراحل العمرية. فقد كشفت نتائج الدراسات السابقة أن قيم الفرد تتجه نحو المزيد من التجريد والعمومية، نتيجة ارتقاء الوظائف والعمليات المعرفية (167).

وبذلك نكون قد عرضنا للمحددات السيكولوجية لاكتساب نسق القيم. وذلك سواء من وجهة نظر المحللين النفسيين، أم نظريات التعلم، أو منحى الارتقاء المعرفي. وأبرزنا من خلال هذا العرض أهم ما يتسم به كل منحى من إيجابيات وسلبيات. والسؤال الذي يطرح نفسه علينا الآن هو: ما المنحى الملائم الذي يمكن الاعتماد عليه في دراستنا الحالية عند تفسيرنا لارتقاء القيم ؟

وتتلخص الإجابة عن ذلك في أننا أميل إلى النظرة التكاملية بين المناحي والنظريات المختلفة. فنظريات التعلم تلقي الضوء على أهمية العوامل الخارجية: البيئية والاجتماعية، كالتدعيم، والتعلم الاجتماعي من خلال النموذج أو القدوة. أما منحى الارتقاء المعرفي فيكشف عن دور العمليات المعرفية في ارتقاء القيم. وكلاهما مكمل للآخر. أما نظرية التحليل النفسي فتشير إلى أهمية دور الوالدين في تعليم الطفل القواعد والقيم الأخلاقية والمثل العليا للمجتمع.

الفئة الثالثة: المحددات البيولوجية:

تتطلب النظرة الشاملة لاكتساب الفرد لقيمه أن نأخذ في الاعتبار

الجانب البيولوجي التكويني. وذلك نظرا لأهميته في إحداث فروق فردية في التنشئة الاجتماعية، واختلاف الوراثة الفريدة لكل شخص، والأدوات المعرفية التي يملكها كل طفل، والتي تتوسط بينه وبين بيئته. كذلك يعتبر هذا الجانب البيولوجي ذا أهمية في إحداث أنواع من التماثل في التنشئة الاجتماعية (41).

وقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها «موريس» Morris، في هذا الصدد عن أهمية بعض الملامح الجسمية للفرد (كحجم الجسم، والطول، والوزن) في علاقتها بالتوجهات القيمية للأفراد. وأنه مع نمو الفرد تتغير هذه الملامح ويصاحبها تغير في التوجهات القيمية. فمع زيادة حجم الجسم تتناقص التوجهات القيمية التي تتعلق بالاستقلال والمنافسة. في حين تزداد التوجهات الخاصة بمشاركة الجماعة، والطاعة والحياة الداخلية، وخبرات البهجة.

ويتفق ذلك ما توصل إليه «شيلدون» Sheldon، من أن هناك فروقا في خصائص الشخصية بين الأفراد ذوي الملامح أو الأبنية الجسمية المختلفة (165).

ويفترض «شيلدون» أن المحددات الوراثية وغيرها من المحددات البيولوجية تلعب دورا حاسما في تطور الفرد. ويرى أنه يمكن الحصول على تمثيل هذه العوامل من خلال مجموعة من القياسات قائمة على البنيان الجسمي. ففي رأيه: هناك بناء بيولوجي مفترض (الطراز البنائي) Morphogentype، يكمن وراء البنيان الجسمي الخارجي الملاحظ (الطراز الظاهري) Phenotype ويلعب دورا هاما لا في تحديد النمو الفيزيقي فقط ولكن أيضا في تشكيل السلوك.

وقد قام «شيلدون» سنة 1942 بدراسة على مدى خمس سنوات على مائتي مفحوص من الذكور البيض، من طلبة الجامعة أو خريجين يشتغلون بنشاط أكاديمي أو مهني. وقدرت أبعاد المزاج كما وردت في مقياس المزاج بعد فترة طويلة من الملاحظة. وبعد ذلك تم تقدير الطرز البدنية للمفحوصين وفقا للطرق المتبعة في ذلك.

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أنه يوجد تقابل بين المزاج كما تقيسه تقديرات الملاحظين والبنيان الجسمي كما يستخلص من القياسات المستمدة

من صور الطراز البدني. فكان الارتباط بين الطراز البدني الداخلي التركيب (ويرتبط بالنعومة والمظهر الكروي أو الاستدارة) وبين المزاج الحشوي Viscerotonia (والذي يتميز أصحابه بعدد من الخصائص كالاسترخاء في الأوضاع والحركة، وحب الراحة الجسمانية، والخوف الاجتماعي، والتسامح، والرضا .. الخ)حجمه 0,79 .

كما وصل معامل الارتباط 0,83 بين الطراز البدني الخارجي التركيب- Ectomorphy (حيث يتميز الشخص بالطول واستواء الصور وضالة الجسم، ويوجد لديه أكبر دماغ وجهاز عصبي بالنسبة لحجمه) وبين المزاج المخي Cerebrotonia (والذي يرتبط بالتحفظ في الأوضاع والحركة والتزمت، وزيادة الانتباه والفهم، وسرية العواطف، ومخافة المجتمع، ومقاومة تعاطي المخدرات، والتحفظ في إحداث الضوضاء).

وفي ضوء ذلك يتبين أن النجاح المصاحب أسلوبا بعينه من الاستجابة هو وظيفة لا للبيئة التي يحدث فيها فحسب ولكن كذلك لنوع الشخص (طراز البنيان الجسمي) الذي يقوم بالاستجابة (أنظر: 69).

يؤيد ذلك ما توصل إليه «أيزنك»، في دراساته، من وجود أساس بيولوجي للسمات الأساسية للشخصية، كالانطواء والانبساط، والعصابية (110) كما كشفت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن وجود تغيرات كبيرة في القيم أثناء مرحلة المراهقة. وذلك نتيجة التغيرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث خلالها بدرجة عالية (167؛ 139).

يتضح لنا مما سبق عرضه من محددات (اجتماعية، وسيكولوجية، وبيولوجية) أنه من الصعب الاعتماد على مصدر واحد في تفسيرنا لاكتساب الفرد لقيمه. وأننا يجب أن نأخذ في الاعتبار جميع هذه العوامل. فالتغير في القيم إنما هو محصلة التغيرات المتراكمة في الجانب الاجتماعي، والسيكولوجي والبيولوجي. ويتسق ذلك مع تصور «كيسن» Kessen للعمر بأنه ذو طبيعة مركبة، ويرتبط بالعديد من المتغيرات. وأشار إلى أنه يجب التعامل مع استجابة الكائن على أنها دالة لكل من العمر، والجمهور الخاص، والبيئة». ويقصد بالعمر: عمر الكائن وقت صدور الاستجابة. والجمهور الخاص: هو جمهور الأفراد الذين ولدوا في فترة زمنية واحدة. أما البيئة: فتشير إلى وقت القياس، وتأثيرها كما تحدث في فترة معينة (141, 26).

5 مظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد

ونعرض في هذا الفصل لما يأتي:

1- مظاهر ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة.

2- مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة.

3- مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد.

ترجع أهمية عرضنا لتراث الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم لدى الفرد- بشكل مباشر أو غير مباشر-إلى أنها تعتبر بمثابة هاديات لتوجيه خطواتنا المقبلة في إجراء الدراسة الحالية. فهي تعد من المصادر الخصبة التي تستقي منها الفروض التي يمكن صياغتها إجرائيا، ومحاولة التحقق منها في بحوث تالية، وفي ضوء استقراء تراث الدراسات السابقة التي أجريت في مجال ارتقاء القيم، تبين أنه يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسة:

1- البحوث التي تركز اهتمامها على ارتقاء القيم في مرحلة الطفولة، والتي أجريت على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- البحوث التي تناولت الموضوع في أثناء مرحلة

المراهقة، والتي أجريت غالبا على عينات من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية، بأعمار تتراوح ما بين 12 ، 18 سنة.

3- البحوث التي اهتمت بارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد، والتي أجريت على عينات من طلبة المرحلة الإعدادية، والثانوية، والجامعة.

ونعرض فيما يلي لكل فئة من هذه الفئات، وما يندرج تحتها من دراسات.

(1) ارتقاء القيم خلال مرحلة الطفولة:

تركز اهتمام الباحثين في هذه المرحلة العمرية حول ارتقاء القيم والأحكام الأخلاقية، متأثرين في ذلك بأعمال كل من «جان بياجيه» J. Piaget و «كولبرج» L. Kohlber وما توصلا إليه من نتائج. فقد توصل «بياجيه» إلى أن هناك مرحلتين للحكم الأخلاقي تظهر لدى الطفل في حوالي سن السابعة: المرحلة الأولى: وهي المسئولية الموضوعية Objective responsibility، التي يحكم الأطفال خلالها على خطورة الفعل على أساس الأضرار المادية أو النتائج العيانية لهم. أما المرحلة الثانية التي تليها في الارتقاء فهي المسئولية الذاتية، وفيها يحكم الأطفال على الفعل أو السلوك على أساس نية الفاعل، أكثر من حكمهم على أساس النتائج المادية المترتبة على هذا السلوك (180).

ويرى«كولبرج» أن هذا التحول أو التغير من الحكم على أساس النتائج المادية للفعل إلى الحكم على أساس نية الفاعل، إنما يعد بعدا حقيقيا للارتقاء، على أساس أن الارتقاء يتطلب نوعا من التمييز بين ما هو جسمي، وما هو عقلي، كما يتطلب الوعي بأن القيم تقع في الفئة الأخيرة (145). وقد اهتم «كولبرج» بنظرية «بياجيه» في الارتقاء الأخلاقي، ويرى أنها صادقة بشكل عام-إلا أنه يرى من خلال بحوثه أن الارتقاء الأخلاقي يمر بثلاثة مستويات: أولها، مستوى ما قبل نمو الحكم الأخلاقي Premolar، ثم يلي ذلك المستوى الأخلاقي التقليدي Moralitty of conventional-role morality، الذي يتضمن الانصياع والمجاراة، ثم المستوى الثالث والأخير، والذي يقوم على المبادئ الأخلاقية لتقبل الذات Morality of self-accepted moral principle.

تؤكد الدراسات الحديثة بعامة أهمية الفصل بين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالجانب الاجتماعي، وبين الأحكام الأخلاقية المرتبطة بالمثل العليا. فالأحكام في الأولى لا تصدر بناء على وجود سلطة أو عقاب بل تصدر بناء

على العرف والتقاليد، أما الأحكام في الثانية فتتبع من القيم العليا التي يحددها الضمير (90).

وقد أجرت «نانسي أيزنبرج» دراسة بهدف استكشاف نسق الأحكام الأخلاقية ذات الجانب الاجتماعي في مراحل العمر من 7 حتى 18 سنة، على عينة قوامها 125 تلميذا. وذلك باستخدام أربع قصص غير مكتملة تتضمن صراعا بين نمطين من الحاجات (بين قيمتين)، ويطلب من الطفل أن يقدم الحل المناسب. وتوصلت الباحثة إلى أن أحكام الأطفال الأصغر سنا (في المرحلة الابتدائية من التعليم) كانت من نوع الأحكام التي ترجع إلى مبدأ المنفعة أو اللذة Hedonism reasoning، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين. ومع تقدم العمر وفي المرحلة الثانوية يقل تدريجيا الأحكام التي ترجع إلى مبدأ المنفعة وتتجه إلى الزيادة في الأحكام التي ترجع إلى تبني مصدر ذاتي Interpersonal type of reasoning (90).

وفي إطار التمييز بين الأوامر الأخلاقية، التي يكون الحكم فيها على أساس الضرر الذي يلحق بالآخرين نتيجة القيام بفعل معين، وبين ما يسمى بمفاهيم التقليد الاجتماعي Social convention، أو القواعد الاجتماعية، التي تقوم على أساس التنظيمات الاجتماعية. أوضحت نتائج دراسة «نيوسي وتيوريل» على عينة مكونة من 44 طفلا، تتراوح أعمارهم ما بين 2، 9 سنوات، باستخدام اختبار يتضمن مجموعتين من البنود: الأولى وتختص بالجانب الأخلاقي (كالسرقة، أو الغش). أما الثانية، فتتعلق بالجانب الاجتماعي (كأن يمتنع الطفل عن الكلام مع الآخرين، أو أن يأكل دون استئذان). كما استخدم إلى جانب ذلك أسلوب المشاهدة أو الملاحظة لسلوك هؤلاء الأطفال. وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، أن أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم التمييز بين الأحداث الأخلاقية، والأحداث الاجتماعية كما أوضحت أن الأطفال في سن سنتين ونصف، يقيمون حكمهم على الخطأ في ضوء طبيعة الفعل، وأن الأحداث الأخلاقية أكثر تميزا ووضوحا لديهم من الأحداث الاجتماعية. كما أنهم يؤكدون أن الأخطاء الأخلاقية أكثر خطورة من الأخطاء الاجتماعية (171)، كما تبين أيضا من دراسة «وستون وتيوريل» (230) لعينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5، 11 سنة، أن هناك اختلافا في الأحكام التي يصدرها هؤلاء الأطفال

باختلاف أعمارهم، وما يوجد لديهم من تصورات أو مفاهيم عن القواعد الاجتماعية. فالأطفال في الفترة من 6-10 سنوات يمكنهم إدراك مترتبات ونتائج أفعالهم، وبالتالي يمكنهم تحاشي النتائج غير المرغوبة. كما تبين أن الأطفال في سن العاشرة أكثر مراعاة للقواعد الاجتماعية من الأطفال في سن السادسة (222).

ويتفق ذلك مع ما يذكره «جيرسلد » Jersild، من أن أفكر الطفل عما هو صواب، وما هو خطأ، ما هو حسن وما هو سيئ، تعتمد على خبراته ومستوى نضجه، ويرى أن الجانب الأخلاقي يتبلور في اتجاهين: الأول: وفيه تصبح المفاهيم الأخلاقية أكثر عمومية، فيفضل الطفل أن يكون أمينا بشكل عام، أما الاتجاه الثاني: فتصبح فيه المثاليات الأخلاقية أكثر فهما واستيعابا لمفاهيم الصواب والخطأ (139). ويؤيد ذلك ما كشف عنه «ماكولي وواتكنز» E. Macually & S.H.Watkins في دراستهما عن ارتقاء التصورات الأخلاقية منذ الطفولة وحتى المراهقة. وكانت وسيلتهما في ذلك تكليف الأطفال والمراهقين بكتابة قائمة بالأعمال القبيحة. وبتحليل هذه القوائم انتهيا إلى أن الأفكار الأخلاقية عند الأطفال حتى سن التاسعة تكون عينية ومحدودة، في حدود علاقاتهم الشخصية المباشرة(كأن يكون الطفل وقحا يعصي أمه)، وفي التاسعة أو العاشرة يبدأ طابع التعميم يظهر في هذه الأفكار، فبدلا من أن يتكلم عن سرقة كرة يتكلم عن السرقة بوجه عام. وبعد الحادية عشرة تصبح الأحكام الأخلاقية مزيجا من أحكام الراشدين. وفي فترة المراهقة يتنبه الشخص إلى ما يسميه الباحثان باسم «خطايا الروح»، كالنفاق والأنانية. ويدل إدراك المراهق لهذا النوع الأخير من الخطايا على ارتقاء ملحوظ في القيم الاجتماعية (41).

وتكشف نتائج الدراسات عن أهمية القيم الأخلاقية، التي تشكل نسق القيم في مرحلة الطفولة، ومن هذه القيم: الأمانة والصدق، واحترام الآخرين وتقديم المساعدة لهم (134) ويتسق ذلك مع ما أشار إليه «يونيس وفولبى» من أن الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة (الصفوف الرابع، والخامس، والسادس)، يرون القيم الدينية على أنها ذات أهمية كبيرة في حياتهم، وأنها ترتبط لديهم بقيمة الأمانة، والتعاون، والمسئولية والعدالة، واحترام الآخرين (241)، كما أجرى «دنيس» دراسة بهدف الوقوف على قيم الأطفال

في سن 11 ، 12 ، 13 سنة، وكان الإجراء المتبع هو تكليف الطفل برسم صورة لشخص يعجبه ويفضله. وبعد تحليله لمضمون هذه الرسومات تبين أن أطفال هذه الأعمار يهتمون في رسوماتهم برجال الدين وأماكن العبادة، والأنشطة الدينية. وأشار الباحث إلى أن ذلك يعكس الاهتمام الإيجابي العميق بالقيم الدينية لدى أطفال هذه الأعمار (87).

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسة التي أجراها «بويل وستيوارت» على عينة من الأطفال في الفترة من 8-15 سنة. والتي انتهت إلى أن القيمة الدينية تعتبر من أهم القيم لدى أطفال هذه المرحلة العمرية. كما أوضحت أن قيمة التدين تحظى بأهمية كبيرة لدى الإناث عنها لدى الذكور في هذه المرحلة (184). كما كشفت دراسة «هوفمان»، أن الإناث في فترة الطفولة المتأخرة أكثر تمسكا بالمعايير والقيم الأخلاقية من الذكور. وأرجع الباحث ذلك إلى أن الإناث أكثر شعورا بالذنب عند الوقوع في الخطأ من الذكور، كما يسلكن بشكل أخلاقي حتى في غياب الأوامر الخارجية (129).

وبالنظر إلى مجموعة الدراسات السابقة يتبين أنها تكشف عن أهمية القيم الأخلاقية والدينية في نسق قيم الأطفال، سواء في مرحلة الطفولة المبكرة أم المتأخرة. وربما يرجع ذلك-فيما يرى «روكيش»-إلى اهتمام الباحثين بدراسة ارتقاء القيم من منظور الحكم الأخلاقي. فالقيم الأخلاقية ما هي إلا نوع واحد من القيم الوسيلية، وهي أضيق من المفهوم العام للقيم، كما أنها تشيرإلى ضرب من ضروب السلوك وليس من الضروري أن تشتمل على القيم التي تدور حول غاية من غايات الوجود (194)، ويبدو أن هناك. فيما يرى «كالمز»، نوعا من الخلط بين ارتقاء القيم وارتقاء الأخلاق. فالقيم من وجهة نظره مجموعة من الاتجاهات الإيجابية، التي تتركز حول فئات عريضة من الموضوعات والأشياء. فهي مفهوم شامل يتضمن: كيف يدرك الأطفال الأشياء والموضوعات، ويعطونها أهمية في ضوء ما لديهم من خبرات ؟، وكيفية تعاملهم مع هذه الأشياء في ظل ظروف مختلفة ؟. أما الأخلاق، فهي مفهوم محدود، يخبرنا بماذا يفعل الأفراد مع أشياء وموضوعات محددة في ظل ظروف خاصة أو نوعية (84).

ويؤيد ذلك ما كشف عنه «هوكس» Hawkes، في دراسته لأنماط القيم الشخصية، من منظور أعم وأشمل، على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية

الثلاثة (الرابع، والخامس، والسادس). بأعمار تتراوح ما بين 10 ، 12 سنة، مستخدما في ذلك بطارية القيم الشخصية، التي أعدها لهذا الغرض. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ- تبين أن هناك درجة عالية من التشابه في ترتيب النسق القيمي بين تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف السادس. فتلاميذ الصف الرابع يرتبون القيم المتضمنة في المقياس على هذا النحو: الصداقة، يليها الإثارة، والحياة الأسرية، والراحة أو الاسترخاء، والتحسن الشخصي، والجمال، والخصوصية، والحرية البدنية أو الجسمية، والتحكم أو السيطرة، والاعتراف. أما تلاميذ الصف السادس فيرتبون قيمهم بهذا الشكل: الصداقة، يليها مباشرة الحياة الأسرية، والإثارة، والتحسن الشخصي، والراحة أو الاسترخاء، والجمال، والخصوصية، والحرية البدنية، والتحكم أو السيطرة، والاعتراف.

ب- لا توجد فروق بين الجنسين في ترتيب القيم. فكل من الذكور والإناث يعطون أهمية لقيمة الصداقة والإثارة والحياة الأسرية في قمة الترتيب، في حين تقع قيمة الحرية البدنية، والاعتراف، والتحكم أو السيطرة في مؤخرة القائمة (125).

ويحمد لهذه الدراسة أنها ألقت الضوء على أهمية القيم الأخرى -إلى جانب القيم الأخلاقية والدينية -التي تشكل النسق القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة-إلا أنها لم تكشف عن فروق أو تمايز في أنماط القيم سواء بين الأعمار المختلفة أو بين الأجناس. وربما يرجع ذلك إلى أسلوب القياس المستخدم الذي يقوم على مجرد ترتيب الفرد لقيمه، ويبدو أن هذا الأسلوب غير دقيق أو غير حساس في إبراز الفروق وبخاصة مع الأعمار الصغيرة. ويؤيد ذلك ما توصل إليه «سيبولكين» Sibulkin باستخدامه لنفس الأسلوب في دراسته للأبنية القيمية لعينات من التلاميذ في الصفوف الدراسية: الثالث، والرابع، والخامس. تتراوح أعمارهم ما بين 9 ، 11 سنة تقريبا. واستخدم الباحث اختبارا مكونا من 16 بطاقة، مقسمة إلى أربع مجموعات. وتحتوي كل بطاقة على سلوك محدد يشير إلى قيمة معينة. ويطلب من الطفل ترتيب كل مجموعة حسب أهميتها بالنسبة له. وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن قيم الأطفال من الصفوف الثلاثة تأخذ نفس

الترتيب، فهم يرتبون قيمة اعتبار مراعاة الآخرين في المقام الأول، ثم يليها مباشرة قيمة الضمير الحي، ثم المرح أو البهجة، وتأتي النظافة في المقام الأخير. وأرجع الباحث عدم وجود فروق بين الأعمار المختلفة في ترتيب القيم إلى تأثير البيئة، التي تدعم هذه القيم بدرجة قوية (211).

أما دراسة «سورنسين»، فقد كشفت عن أهمية قيمة الإنجاز كقيمة مركزية في نسق القيم لدى الأطفال في الفترة من 9- 14 سنة. وأرجع ذلك إلى ما يلقاه الأبناء من تدعيم لهذه القيمة من جانب الأسرة. وكذلك إلى ما لهذه القيمة من دور هام في تحقيق ذات الفرد وقبول الآخرين له (214). وفي مقابل ذلك كشفت دراسة أخرى على عينة من الأطفال في نفس المدى العمري، عن أن قيمة الصداقة تعتبر من أهم القيم بالمقارنة بالقيم الأخرى لدى أطفال هذه المرحلة (أنظر: 73).

كما قام «توييي» Tauibee، بإجراء مسح للقيم كما يعبر عنها 120 طفلا بالصفين السادس والسابع (تتراوح أعمارهم ما بين 6 ، 8 سنوات). وذلك بهدف الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل هناك قيم سائدة أو شائعة لدى أطفال هذه الأعمار ؟
2- ما المنطق Rational القائم وراء اختيار الطفل لقيمه ؟
3- هل يتغير هذا المنطق بتغير العمر أو الجنس ؟

وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج أن هناك اتفاقا بين الأطفال في هذا المدى العمري، على أن السعادة، وقوة العلاقة بالآخرين، والدين وتقبل السلطة، والتدعيم أو التشجيع، هي أهم القيم التي يفضلونها. كما تبين أنه لا توجد فروق بين الجنسين على هذه القيم. وأن الأطفال في سن السادسة يحكمهم في اختيار قيمهم منطق العقاب، أكثر من أطفال سن السابعة أو الثامنة والذين يحكمهم منطق الوعي الاجتماعي بأهمية القيمة (219).

بهذا نكون قد انتهينا من عرض الدراسات التي تناولت ارتقاء القيم في فترة الطفولة. ويشير هذا القدر المحدود من الحديث عن دراسات هذه الفئة إلى وضع هذه الدراسات سواء من حيث الحجم المحدود نسبيا، أو من حيث الوزن الذي تمثله الحقائق التي كشفت عنها. ونتناول فيما يلي مظاهر ارتقاء نسق القيم في فترة المراهقة.

(2) مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة:

من الدراسات المبكرة في هذا المجال دراسة «كيولن و لي» Kulhen & Lee والتي اهتمت بتغير القيم لدى عينات من التلاميذ، ما بين الصف السادس إلى الصف الثاني عشر، تتراوح أعمارهم ما بين 12 ، 18 سنة. وكان الإجراء المتبع في هذه الدراسة هو ترتيب المفحوصين للصفات التي تزيد من قبولهم اجتماعيا، والصفات التي تقلل من ذلك، وانتهت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- كشف الذكور من تلاميذ الصف السادس عن أهمية المرح أو البهجة، والشجاعة، والصداقة، والشعبية، والمظهر الحسن. بينما أفصح الذكور من الصف الثاني عشر عن أهمية الصداقة، والشجاعة، والمرح، والشعبية.

2- عبرت الإناث من تلميذات الصف السادس عن أهمية الصداقة والشجاعة والشعبية. في حين كشفت الإناث من الصف الثاني عشر عن أهمية الشعبية، والصداقة والشجاعة، والعلاقات القوية مع الآخرين.

وتوحي هذه النتائج بوجود قدر كبير من التشابه بين قيم الأفراد أثناء سنوات المراهقة. فبعامة تشكل قيمة الصداقة، والشجاعة، والمرح، والمظهر الحسن، والشعبية، وتوثيق العلاقة مع الآخرين، أهمية في بناء النسق القيمي لدى المراهقين (152).

ويؤخذ على هذه الدراسة أن أسلوب قياسها للقيم يعتمد على تقدير الأشخاص لما هو جذاب ومقبول اجتماعيا. وبالتالي فهم يفصحون عن جاذبيتهم الاجتماعية لصفات معينة وليس إلى قيم يحتكمون إليها.

كما كشف «سيمونز وآخرون»، في دراستهم لارتقاء نسق القيم في الفترة العمرية من 12-13 سنة، لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصفين السادس والسابع. أن هناك تشابها في نسق القيم لدى تلاميذ الصفين. فبشكل عام تبين أن قيمة الاهتمام بالمظهر أو الشكل، والشعبية، والصداقة، هي أهم القيم في فترة المراهقة المبكرة. كما تبين أن هناك فرقا بين الذكور والإناث في ترتيبهم لأهمية هذه القيم، فالذكور أكثر اهتماما بالقوة الجسيمة، والشعبية، في حين يعطي الإناث أهمية كبيرة للصداقة، والاهتمام بالناحية الجمالية (212). أما الدراسة التي أجراها «سكوت وكوهن» فقد انتهت إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يعطون أهمية لقيمة الإنجاز بكل جوانبها كالتحصيل

الدراسي، والسعي نحو التفوق والعمل بجدية، والميل إلى أداء الأعمال الصعبة. كما كشفت هذه الدراسة عن ارتباط هذه القيمة بالمناخ الذي توفره الأسرة للأبناء (204).

ويسير في نفس الاتجاه ما كشفت عنه دراسة «بيتش و سكويبي» لله Beech & Schoeppe، حول ارتقاء نسق القيم خلال فترة المراهقة، في الصفوف الدراسية: الخامس، والسابع، والتاسع، والحادي عشر (في سن 11 ، 13 ، 15 ، 17 سنة تقريبا) على عينة مكونة من 739 مراهقا من الجنسين، باستخدام مقياس «روكيش» للقيم.

وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

1- أن هناك تشابها بين الذكور من الصفوف الأربعة، وكذلك بين الإناث من الصفوف الأربعة، بالنسبة لترتيب بعض القيم. فقد حظيت قيم: الحرية والسلام العالمي، والأمانة، والحب بأهمية كبيرة لدى الجنسين في الصفوف الأربعة. أما القيم التي حظيت باهتمام ضئيل لدى الجنسين فهي النجاة والخلود في الحياة الآخرة، والمنطقية، والتخيلية. وأرجع الباحثان ذلك إلى أن نظام التعليم المتبع في المدارس لا يشجع على الابتكار واستخدام المنطق والخيال.

2- كما أن هناك تغيرات في بعض جوانب النسق القيمي عبر العمر:

أ- فبالنسبة للذكور، تتزايد لديهم أهمية بعض القيم الغائية بزيادة العمر (كالحكمة وتقدير الذات والإنجاز) كما تتزايد أهمية بعض القيم الوسيلية (كالمسئولية والطموح، وسعة الأفق). وفي مقابل ذلك تتناقص لديهم أهمية بعض القيم الغائية (كالسلام العالمي، والجمال، والأمن الأسري). كما تتناقص أهمية التسامح والمساعدة والطاعة كقيم وسيلية، مع زيادة العمر.

ب- أما بالنسبة للإناث، فتتزايد أهمية عدد من القيم الغائية، مع زيادة العمر وهي: الإنجاز والمساواة والتناسق الداخلي، وتقدير الذات والاعتراف الاجتماعي. كما تتزايد أهمية الطموح وسعة الأفق، والاستقلال والمسئولية (كقيم وسيلية). وفي مقابل ذلك تقل أهمية قيمة الحياة المريحة، والحياة المثيرة، والجمال، والسعادة، والمرح أو البهجة، كلما تزايد العمر.

جـ- وفسر الباحثان التغيرات في نسق قيم المراهقين في ضوء الخصائص

الارتقائية لأفراد كل مرحلة عمرية. فأهمية قيمة الأمن الأسري-على سبيل المثال-لدى صغار السن من الجنسين إنما تعكس تبعية هؤلاء الأفراد وأهمية الأسرة في حياتهم. في حين تحظى هذه القيمة باهتمام ضئيل لدى الأفراد في فترة المراهقة المتأخرة لأنهم يسعون إلى الاستقلال ويعترضون على القيود التي تضعها الأسرة (77).

ويتسق مع ذلك ما أوضحه كل من «مكرنان و رسل» Mckerman & Russel، في دراستهما للقيم لدى عينة من المراهقين في سن 15 سنة، باستخدام مقياس «روكيش» للقيم. حيث تبين أن هؤلاء المراهقين يعطون أهمية كبيرة لقيم: السلام العالمي والحرية، والسعادة (كقيم غائية)، وكذلك لقيم: الأمانة والنظافة والحب (كقيم وسيلية). في حين تقل أهمية قيمتي الأمن القومي، والنجاة والخلود في الحياة الآخرة (كقيم غائية)، وقيم: المنطقية، والتخيلية، والعقلانية (كقيم وسيلية) (159).

أما دراسة «أروين»، التي أجريت بهدف الوقوف على ارتقاء القيم الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص Interpersonal Values. وذلك على عينة مكونة من 300 تلميذ من الجنسين، من الصف السابع والتاسع، بأعمار تتراوح ما بين 13 ، 15 سنة فكانت التساؤلات الرئيسية التي تحاول الدراسة الإجابة عنها هي: هل تختلف قيم الأفراد باختلاف أعمارهم ؟ وهل هناك فروق بين الذكور والإناث فيما يتبنونه من قيم. وانتهت هذه الدراسة إلى أن هناك اختلافا بين طلبة الصفين على قيم التأييد، والاعتراف، والخيرية،-لصالح الصف التاسع. وفي مقابل ذلك تتزايد قيمة المجاراة لصالح تلاميذ الصف السابع. وأرجع الباحث ذلك إلى أنه مع نمو الفرد وتزايد العمر تقل المجاراة، وتزداد الرغبة في الاستقلال والتفرد. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين، فيعطى الذكور من الصفين السابع والتاسع أهمية لقيمة الاستقلال عن الإناث (138). وتتسق نتائج هذه الدراسة مع ما كشف عنه «تيتوس» Titus في دراسته لقيم المراهقين في المدى العمري من 12-18 سنة، عن أهمية قيمته الاستقلال والسعي للحصول على تأييد الآخرين، والاعتراف الاجتماعي. وأن هذه القيم تشكل أهمية في بناء النسق القيمي لهؤلاء المراهقين في هذا المدى العمري (223).

كما تبين من خلال الدراسة التي أجراها «جينزبرج، وآخرون» Ginzberg

et al، أن صغار السن من المراهقين في الفترة من11-15 سنة، يظهرون اهتماما بالعمل وما يحققه من رضا بالنسبة لهم. وتبين أنه مع تقدم العمر لا ينظر الأفراد إلى العمل فقط على أنه يحقق السعادة لهم، ولكن أيضا إلى ما يحققه هذا العمل من خدمة لمجتمعهم (من خلال: 198)، فهناك تغير في مستوى تفضيل القيمة من المستوى الوسيلي إلى المستوى الغائي. وهذا ما أطلق عليه «رايف وبالتز» بالتتابع أو التتالي في ارتقاء نسق القيم من الوسيلة إلى الغائية Instrumentality terminality sequence (200).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجراها «محمد جميل منصور» بهدف الكشف عن القيم المرتبطة بالعمل على عينة قوامها 1059 مراهقا مصريا. من طلبة الصف الثالث الثانوي. وباستخدام بطارية قيم العمل- Work Values Inventory التي أعدها سوبر Super، وكان من نتائجها أن قيم الخدمة العامة والإنجاز، والعلاقة بالزملاء تتصدر البناء القيمي للمراهقين بعامة.

وفسر الباحث هذه النتائج في ضوء خصائص مرحلة المراهقة. فظهور قيمة الإنجاز مثلا لدى المراهق يساير النمو الطبيعي له، فهناك ضغوط عليه تزيد من الدافع نحو التحصيل والنجاح. أما العلاقة بالزملاء فتعكس سعيه للحصول على تقدير الزملاء والتحرر من سيطرة الكبار. كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن تميز الذكور عن الإناث في قيمتي الاستقلال والقيادة. بينما تميزت الإناث عن الذكور في القيمة الجمالية وقيمة العلاقة بالآخرين. وأرجع الباحث ذلك إلى الثقافة الفرعية الخاصة بكل جنس والدور المتوقع منه (64).

ويضاف إلى ما سبق مجموعة أخرى من البحوث التي اهتمت بدراسة قيم المراهقين في علاقتها بعدد من المتغيرات. ومن هذه البحوث، البحث الذي أجراه «دفيزتا» Divesta، بهدف فحص العلاقة بين التوافق الاجتماعي والقيم لدى مجموعة من المراهقين، تم تقسيمهم بناء على درجة توافقهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى، جيدة التوافق، الثانية: المجموعة العدوانية، الثالثة: وهي المجموعة الانسحابية. وتم تطبيق مقاييس «وودروق» Woodruff لدراسة الاختيارات (القيم). وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

1- يعطي الأفراد المتوافقون جيدا أهمية كبيرة لبعض القيم، كمجاراة

الأصدقاء، والحياة الأسرية، والنشاط الاجتماعي، والدين. ولا يعطون أهمية لقيمة الإثارة، أو العزلة.

2- تبين أيضا أن الأفراد العدوانيين يعطون أهمية لقيم: الإثارة، وعدم مجاراة الأصدقاء والحرية الجسمية أو البدنية والحرية الفكرية. ولا يهتمون بقيم: النشاط الديني، أو الحياة الأسرية، أو القيادة.

3- أما الأفراد الانسحابيون فيعطون أهمية لقيم: العزلة ومجاراة الأصدقاء والحياة الأسرية. وفي مقابل ذلك تقل لديهم أهمية قيم: القيادة والدين والإثارة.

وفسر الباحث هذه النتائج في ضوء خصائص الشخصية لكل مجموعة من المجموعات الثلاث. وأشار إلى أن فترة المراهقة تتسم بالتغيرات السريعة في أنساق قيم المراهقين، نظرا لتعدد خبراتهم واتساع دائرة علاقاتهم الاجتماعية (88). كما أجرى «فيذر» دراسة بهدف استكشاف العلاقة بين التوافق الدراسي ونسق القيم لدى عينة من المراهقين والمراهقات، بلغ عدد أفرادها 2947. وتم اختيارهم من 19 مدرسة ثانوية، بمدى عمري يتراوح ما بين 15 ، 17 سنة. وكانت الأدوات المستخدمة تتضمن:

1- مقياس «ميلتون روكيش» للقيم.

2- مقياس للتوافق الدراسي.

وكان من أهم ما كشفت عنه هذه الدراسة، أن الأفراد المتوافقين دراسيا، تمثل قيمة السعادة لديهم أهمية كبيرة في نسق القيم. كما أوضحت النتائج أن الفتيات يعطين أهمية كبيرة لهذه القيمة عن الذكور، بما يعكس أنهن أكثر توافقا في الدراسة من الذكور(101).

أما الإطار العام الذي يفسر كيف تنتظم قيم المراهقين في شكل أبنية وأنماط متمايزة، فيمكن الوقوف عليه من خلال عرض الدراسات العاملية- التي استخدمت التحليل العاملي كأسلوب إحصائي يكشف عن الأبنية والأنماط القيمية في هذه المرحلة العمرية.

ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجراها «فلوريان» بهدف استكشاف البناء العاملي للقيم الاجتماعية لدى عينة من المراهقين والمراهقات في المجتمع الإسرائيلي. بأعمار تتراوح ما بين 16 ، 17 سنة. وكان من أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن البناء العاملي للقيم الاجتماعية في مرحلة

المراهقة ينتظم حول أربعة عوامل رئيسة هي:

العامل الأول: ويدور حول القيم الخاصة بالتوجه الذاتي. وقد أستوعب 48٪ من التباين الكلي. وتشبعت عليه خمس قيم هي: القيمة الجمالية، والحياة المريحة، والسعادة، والإنجاز، والسعي للحصول على المكانة.

العامل الثاني: ويتركز حول التوجه نحو الآخرين. ويستوعب 26٪ من التباين.

ومن القيم التي تشبعت عليه: قيمة التحمل، ومساعدة الآخرين، والحياة الأسرية، وتقبل المعايير الاجتماعية.

العامل الثالث: ويتمثل في القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي والكفاءة العقلية ويستوعب 10٪ من التباين.

العامل الرابع: ويشتمل على القيم المرتبطة بالكفاءة الجسمية والإنتاجية ويستوعب 10٪ من التباين.

كما تبين أن الإناث أكثر اهتماما من الذكور بالقيم التي ترتبط بالتوجه نحو الآخرين، في حين يهتم الذكور بالقيم التي تتعلق بالكفاءة الإنتاجية والجسمية. وأرجع الباحث ذلك إلى الدور الجنسي، حيث تظهر الإناث قدرا أكبر من الاهتمام بالمشاكل الشخصية والعائلية. وفي حين يهتم الذكور بالمشاكل المادية (114).

وتشير هذه النتائج إلى وجود بناء ينتظم في إطاره القيم الاجتماعية للمراهقين فالعامل الأول، والعامل الثاني يمثلان متصلا للارتقاء الشخصي Values of personal development يمتد من القيم التي تدور حول الذات إلى القيم التي تدور حول التوجه نحو الآخرين.

كما كشفت الدراسة التي أجريت في البيئة المصرية، على عينة من المراهقين والمراهقات من المدارس الثانوية العامة بالصفوف الدراسية الثلاثة.
عن وجود أربعة عوامل لدى الذكور، وهي على النحو الآتي:-

العامل الأول: العمل والصداقة وسائل لتحقيق منافع شخصية.

العامل الثاني: العمل والسعي لتحسين الحال غاية في ذاته.

العامل الثالث: حرية الرأي في مقابل القناعة وعدم المخاطرة.

العامل الرابع: الحرمان من المتع العاجلة طمعا في متع آجلة.

كما تبين وجود عاملين تنتظم في إطارهما قيم الإناث، وهما:

العامل الأول: العمل والطموح لغايات بعيدة مع تقدير حرية الرأي.

العامل الثاني: العمل كوسيلة، وعدم محاولة تعديل آراء الآخرين أو سلوكهم (48).

بهذا نكون قد تناولنا الفئة الثانية من الدراسات، والتي تركز اهتمامها على دراسة ارتقاء نسق القيم في مرحلة المراهقة. ونعرض فيما يلي لمجموعة الدراسات التي حاولت الامتداد بدراسة الموضوع عبر مراحل عمرية مختلفة تمتد من المراهقة إلى الرشد.

(3) مظاهر ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد:

من الدراسات الهامة في هذا المجال، دراسة «ميلتون روكيش» لارتقاء نسق القيم عبر مراحل عمرية مختلفة، تمتد من سن 11 وحتى 70 سنة، مقسمة إلى ثلاث مجموعات: الأولى: وتتكون من 752 طالبا وطالبة من المدارس الثانوية(*).

بمدينة نيويورك، في سن 11 ، 13 ، 15 ، 17 سنة. المجموعة الثانية: وتتكون من 298 طالبا من طلبة الجامعة بولاية ميتشجان، تتراوح أعمارهم ما بين 18 ، 21 سنة. المجموعة الثالثة: وتتكون من 1409 فردا تتراوح أعمارهم ما بين 21 ، 70 سنة. أما فيما يتعلق بالأدوات، فقد استخدم مقياس القيم «لروكيش». ونعرض فيما يلي لنتائج هذه الدراسة بشيء من التفصيل-نظرا لما تمثله من أهمية في إلقاء الضوء على نسق القيم عبر مراحل عمرية متعددة:

1- أوضحت أن هناك تغيرا مستمرا في نسق القيم يمتد من المراهقة المبكرة وحتى سنوات متقدمة من العمر.

2- أن هذا التغير يكون في شكل أنماط ارتقائية Developmental patterns مختلفة، بلغ عددها 14 نمطا ارتقائيا، ومنها ما يأتي:

النمط الارتقائي الأول: ويتضمن القيم التي تدور حول تحقيق الذات (الإنجاز، الحكمة المسئولية) وهي قيم تتزايد أهميتها في فترة المراهقة وأثناء سنوات الرشد، وتقل أهميتها لدى كبار السن-باستثناء قيمة الحكمة،

(*) يذكر «روكيش» أن بيانات هذه العينة مأخوذة من الدراسة التي أجراها «بيتش وسكويبي» والتي سبق الإشارة إليها ضمن دراسات الفئة الثانية.

والتي تظل ذات أهمية لدى كبار السن.

النمط الارتقائي الثاني: ويتضمن القيم الشخصية (كالتخيلية والعقلانية، والمنطقية، والتناسق الداخلي) وتقل أهمية هذه القيم في فترة المراهقة-في حين تزداد أهميتها في أثناء سنوات الدراسة بالجامعة، ثم تنخفض أهميتها مرة أخرى لدى كبار السن.

النمط الارتقائي الثالث: ويتضمن قيم: الجمال، والصداقة، والتهذب. والتي تزداد أهميتها في فترة المراهقة المبكرة، ثم تقل أهميتها في المراحل العمرية التالية.

النمط الارتقائي الرابع: ويتمثل في قيمة الطاعة. وهي أقل القيم أهمية في مدرج القيم الوسيلية بين المراحل العمرية المختلفة.

النمط الارتقائي الخامس: ويشتمل على قيمتي الحياة المثيرة والسعادة. والتي تزداد أهميتها في مرحلة المراهقة المبكرة، ثم تقل أهميتها في السنوات التالية من ا لعمر.

النمط الارتقائي السادس: قيمة الحب. والتي تحتل الترتيب الثاني في مدرج القيم بين الأفراد في عمر 11 سنة. في حين تأخذ رقم 14 لدى الأفراد في سن السبعين.

فهي ذات أهمية لدى صغار السن من المراهقين وتقل أهميتها مع تقدم العمر.

النمط الارتقائي السابع: ويتضمن قيم: السلام العالمي، والأمن الأسري، والكفاءة.

وتبين أنها تتساوى في أهميتها لدى جميع المرحل العمرية-باستثناء قيمة الأمن الأسري، والتي تنخفض أهميتها في فترة المراهقة المتأخرة.

النمط الارتقائي الثامن: ويتضمن قيم: الحياة المريحة، والنظافة، والتسامح، والمساعدة والتي تتزايد أهميتها تدريجيا في السنوات التالية للمراهقة.

النمط الارتقائي التاسع: ويتمثل في قيمتي المساواة والاستقلال. وتتزايد أهميتها في فترة المراهقة. ثم تقل في سنوات الرشد بين طلبة الجامعة. ثم تتزايد أهميتها مرة أخرى في الستينيات والسبعينيات من العمر.

النمط الارتقائي العاشر: ويتضمن قيم: الحرية، والسعادة، والاعتراف

الاجتماعي، والشجاعة، والأمانة، وتقدير الذات. وهي أكثر القيم ثباتا عبر العمر. فالأمانة على سبيل المثال، تحتل الترتيب الأول في القائمة لدى جميع المراحل العمرية (194).

ومن أهم ما تتميز به هذه الدراسة أنها أوضحت أن التغير في نسق القيم لا يقتصر على فترة المراهقة فقط ولكنه يمتد حتى المراحل المتأخرة من العمر. ولكن مما يؤخذ على هذه الدراسة أنها قارنت بين مراحل عمرية مختلفة لعينات تختلف من حيث موطن الإقامة، والمستوى الاقتصادي -الاجتماعي- فعينة المراهقين تشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط. أما عينة الراشدين فتشتمل على أفراد من المستوى الاقتصادي-الاجتماعي المتوسط. وهي متغيرات على جانب كبير من الأهمية، ينبغي عزل أثرها تجريبيا أوإحصائيا.

ويتسق مع ما توصل إليه «فيذر» في دراسته عن التغير في الأنساق القيمية في الفترة من 14 سنة وحتى سن الرشد، باستخدام مقياس القيم «لروكيش» وكان من أهم نتائجها: أن هناك زيادة في أهمية بعض القيم مع زيادة العمر، ومنها قيمة الأمن الأسري، وتقدير الذات، والتهذب، والنظافة. في حين تتناقص أهمية قيم أخرى مثل الحياة المثيرة، والحرية، والتخيلية، وسعة الأفق. كما تبين أنه لا توجد فروق بين الأعمار المختلفة على بعض القيم، كالحياة المريحة، والسعادة والمرح أو البهجة، والشجاعة. ويؤخذ على هذه الدراسة أن نتائجه مستمدة من مجتمعات مختلفة (من أمريكا واستراليا) (105).

وفي إطار هذا النوع من الدراسات نجد البحث الذي أجراه كل من «جابر عبد الحميد، وسليمان الشيخ» عن تغير القيم في المجتمع العراقي على عينات تمثل أربعة مستويات عمرية:

عينة الصف الثالث الإعدادي (متوسط العمر 15 سنة)، وعينة الصف الثالث الثانوي (18 سنة)، وعينة من طلبة الصف الثاني الجامعي (بمدى عمري يتراوح ما بين 18 ، 22 سنة)، وعينة من طلبة الصف الرابع الجامعي (تتراوح أعمارهم ما بين 20 ، 24 سنة). واستخدم الباحثان في هذه الدراسة بطارية «برنس» R. Prince للقيم الفارقة (23) وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ- أنها كشفت عن وجود تغير في القيم بين طلبة الصف الثالث الثانوي، وطلبة الصف الرابع الجامعي. فطلاب المرحلة الجامعية أكثر اهتماما بالقيم الجديدة أو العصرية، كالصداقة ومسايرة الآخرين. أما طلاب المرحلة الثانوية فيهتمون بالقيم التقليدية، كالاستقلال والأخلاق والنجاح في العمل.

ب- أن طلاب وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية أكثر ميلا لقبول قيم استقلال الذات من طلاب المرحلة الإعدادية.

جـ- أن معظم التغير في القيم يحدث في نهاية المرحلة الثانوية وأوائل المرحلة الجامعية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة «ليهمان وآخرين»، Lehrman, et al. التي أوضحت أن معظم التغير في القيم يحدث في الفترة ما بين الصف الثالث الثانوي والصف الثاني من التعليم الجامعي (154).

كما أجرى «بنجستون» دراسة بعنوان: التغير في التوجهات القيمية عبر الأجيال المختلفة. مستخدما المنهج العرضي (أو الشبكي)، على عينة مكونة من 2044 فردا يمثلون ثلاثة أجيال: الأول، جيل الأبناء وعددهم 827 فردا (بمتوسط عمري 19,7 سنة). والثاني: جيل الآباء، وعددهم 701 (بمتوسط عمري 44 سنة). الثالث: جيل الأجداد، وعددهم 516 (بمتوسط عمري 67 سنة). وكان الإجراء المتبع في هذه الدراسة هو ترتيب الفرد لست عشرة قيمة، حسب أهميتها بالنسبة له. وقد أعدت هذه القيم لقياس أربعة أبعاد أساسية:

1- أنماط القيم الإنسانية (كالمساواة والسلام العالمي، والأخلاق).

2- أنماط القيم المادية (كالثروة، والملكية، والشهرة).

3- أنماط القيم الاجتماعية (كالمشاركة الدينية، والصداقة، والتسامح والوطنية).

4- أنماط القيم الفردية (كالإنجاز والاستقلال، وحب المغامرة، والحياة المثيرة، وتنمية المهارات).

وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك تشابها بين صغار السن وكبار السن على بعد الإنسانية-المادية Humanism-materialism dimension، ولكنهم يختلفون على بعد «الفردية-الاجتماعية Individualism Institutionalism dimension. «فصغار السن تتسم توجهاتهم القيمية بالفردية، في حين تتسم

توجهات كبار السن بالاجتماعية» (78).

أما الدراسة الطولية (أو التتبعية) التي أجراها «هوج وبندر» Hoge & Bender بهدف استكشاف التغيرات القيمية لدى عينة من طلبة الجامعة، تم تتبعهم بعد تخرجهم بتسع وعشرين سنة. فقد كشفت عن تزايد أهمية القيم الدينية والجمالية والاجتماعية بتزايد العمر(130) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها «هانتلي ودافيز» (133)، التي أجريت بهدف الوقوف على طبيعة التغيرات القيمة لدى عينة مكونة من 432 طالبا جامعيا. تم تتبعهم بعد تخرجهم بحوالي 25 سنة وذلك باستخدام مقياس القيم «لألبورت وفيرنون ولندزى» Allport, Vernon & Lindsey، وكان من أهم نتائجها أن هناك تغيرا في البناء القيمي يحدث كدالة للعمر والتغيرات الاجتماعية والتاريخية. وهذأ ما أطلق عليه كل من «هوج وبندر» نموذج دائرة الحياة Life cycle model .

وتتسق نتائج هذه الدراسات في بعض جوانبها مع ما كشف عنه «غنيم، وأبو النيل» من أن هناك ارتباطا إيجابيا بين العمر والقيمة الدينية. فكلما زاد عمر الفرد زاد وعيه ونضجه واكتسب الكثير من الأمور والنواحي المرتبطة بالدين (54).

أما فيما يتعلق بالدراسات العاملية (التي استخدمت أسلوب التحليل العاملي) التي أجريت في هذا المجال. فقد كشف «سكوت» في دراسته عن البناء العاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشد. وذلك من خلال اختياره لعينات من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية، وباستخدام مقياس القيم الذي أعده الباحث، كشف عن وجود تماثل في البناء العاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشد. فبشكل عام ينتظم هذا البناء حول عاملين رئيسين:

العامل الأول: نسق التوجه نحو الاستقلال. وتشبعت عليه ثلاث قيم هي: الاستقلال والاهتمام بالأنشطة العقلية، والإبداع.

العامل الثاني: نسق التوجه الداخلي Inner directedness. وتشبعت عليه قيم: المهارات الاجتماعية، والتدين، والمكانة، والنمو الجسمي، وضبط النفس (203).

كما أوضحت النتائج أن قيمة الإنجاز ترتبط جزئيا بكلا العاملين، أما قيمة الأمانة فلا ترتبط بأي منهما. ويؤيد هذه النتائج ما توصل إليه

«ماكيني» في دراسته للبناء العاملي للقيم لدى عينة من طلبة الجامعة. فقد توصل إلى أن هناك عاملين أساسيين تنتظم حولهما القيم في هذه المرحلة، الأول: ويتعلق بقيم الكفاءة، ويتضمن قيمتي الإنجاز الأكاديمي، والسعي نحو التفوق، وهي قيم تتعلق بذات الفرد. العامل الثاني: ويتمثل في القيم الأخلاقية، ويتضمن الجوانب الأخلاقية والاجتماعية في التفاعل بين الأشخاص (161). وتتسق هذه النتائج مع تقسيم «ريشر»، للقيم إلى نوعين هما: القيم المتجهة نحو الداخل، والقيم المتجهة نحو الآخرين، ويتشابه النوع الأول مع ما أطلق عليه «ماكيني» قيم الكفاءة. كما يتشابه النوع الثاني مع القيم الأخلاقية-الاجتماعية (187).

أما الدراسة التي قام بها «د. مصري عبد الحميد»، بهدف المقارنة بين أنساق القيم لدى مجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت، وذلك من خلال تحليل سيرهم الذاتية. فقد كشفت نتائجها عن أن هناك عاملا عاما، سمي بالنسق العام لقيم الشباب العربي. هو عامل القيم الخلقية الأجنبية (كالصدق، والأمانة، والمسئولية، واحترام الذات). أما العامل الثاني: فيتعلق بنسق قيم النجاح والإنجاز والتوافق. ويشير العامل الثالث إلى نسق قيم المغامرة الواعية، ويشتمل على قيم: المعرفة، والتطلع والاستكشاف، والعمل والإصلاح (32).

كما توصل «ميلتون روكيش»، من خلال دراسته لعينة من الراشدين، بلغ قوامها 1409 أفراد، إلى أن البناء العاملي لقيم هؤلاء الراشدين ينتظم حول سبعة عوامل، استقطبت 41٪ من التباين الكلي. يشير العامل الأول إلى العائد العاجل مقابل ا لعائد الآجل Immediate vs. delayed gratification.

العامل الثاني: ويتمثل في الكفاءة مقابل الأخلاق الدينية، العامل الثالث: ضبط النفس مقابل إطلاق الحرية لها. العامل الرابع: التوجه الاجتماعي مقابل التوجه الشخصي، العامل الخامس: الأمن الاجتماعي مقابل الأمن الأسري، العامل السادس: التقدير مقابل الحب، العامل السابع والأخير ويتمثل في التوجه نحو الداخل مقابل التوجه نحو الخارج (194).

ومن أوجه النقد الموجهة إلى هذه الدراسة-ما ذكره «فيذر» من أنه لا يجوز منهجيا لاجراء تحليل عاملي للقيم الغائية والوسيلية معا. وأشار إلى انهما مقياسان مستقلان تماما، حيث يطلب من الشخص ترتيب كل مجموعة

على حدة وليس المجموعتين معا(104).

قدمنا في هذا الفصل من الدراسة عرضا للبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم. فبدأنا ببيان أهمية هذه الدراسات، وكيف يمكن الاستفادة منها. ثم انتقلنا إلى عرض هذه الدراسات في ضوء ثلاث فئات رئيسة:

فبالنسبة للفئة الأولى: والتي تتضمن الدراسات التي أجريت على ارتقاء نسق القيم في مرحلة الطفولة. فقد تركز معظمها على تناول القيم من منظور ضيق هو منظور القيم الأخلاقية. ويرجع ذلك غالبا إلى عدم الاهتمام بدراسة القيم في ضوء مفهوم النسق. والذي يمكن من خلاله الوقوف على ارتقاء القيم والأبعاد التي تنظم هذه القيم.

كما أنه لا يوجد-في حدود علم الباحث-دراسة واحدة اهتمت بدراسة البناء العاملي للقيم في هذه المرحلة العمرية، ومقارنتها بغيرها من المراحل. وقد ترتب على ذلك عدم توافر إطار واضح المعالم لارتقاء نسق القيم في هذه المرحلة من العمر. أما فيما يتعلق بالفئتين الثانية والثالثة من الدراسات: والتي تناولت ارتقاء نسق القيم في مرحلتي المراهقة والرشد. فتتمثل أهميتها فيما يأتي:

1- أوضحت أن نسق القيم لدى المراهقين والراشدين ينتظم حول بعدين رئيسين:

الأول: نسق التوجه نحو الاستقلال. ويرتبط بعدد من القيم، كالإنجاز والسعي نحو التفوق، والتفرد أو الخصوصية.

الثاني: نسق التوجه الاجتماعي-الأخلاقي. ويرتبط بالمهارات الاجتماعية والتفاعل بين الأشخاص، والصدق، والأمانة، والتدين.

2- كما توصلت هذه الدراسات إلى أن مسار ارتقاء نسق القيم يمضي من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب ومن الوسيلية إلى الغائية.

3- وكشفت عن أهمية العديد من المتغيرات، كالجنس، والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي، والديانة في علاقتها بارتقاء القيم.

أما ما يؤخذ على دراسات هاتين الفئتين فيتمثل في الآتي:

أ- تناولها للقيم من منظور العمومية والتجريد، حيث تناول القيم بمسمياتها العريضة وقياسها من خلال التصريح المباشر بها، والاعتماد

على مجرد ترتيب الفرد القائمة تتضمن مجموعة من القيم. وهو إجراء- كما سبق أن أوضحنا-غير دقيق في إبراز الفروق بين الأفراد. ويبدو أن هناك خلطا بين مفهوم «مدرج القيم» ومفهوم «نستق القيم». فالأول يشير إلى ترتيب الشخص لقيمه حسب أهميتها بالنسبة له. أما الثاني فيقصد به التنظيم أو البناء العام لقيتم الفرد، وعلاقة كل منها بالأخرى (84).

ب- لم تراع هذه الدراسات عند قياسها للقيم تأثير عامل الجاذبية الاجتماعية فالقيم كلها مرغوبة ومفضلة لدى معظم الأفراد.

جـ- عدم الاهتمام بدراسة المظاهر النوعية للقيم، والأبعاد التي تنتظمها، والتغيرات التي تطرأ عليها.

وبوجه عام فقد كشفت هذه الدراسات عن عدد من المشكلات التي يحتاج كل منها إلى البحث والدراسة، بعضها يتصل بجوانب قصور لحقت بها (سواء في استخدام المفاهيم أو أسلوب القياس). وبعضها الآخر يتعلق بأسئلة لم يتوافر بعد من الحقائق والمعلومات ما يكفي للإجابة عنها.

يلاحظ أيضا في ضوء العرض السابق أنه لا يوجد بحوث اهتمت بدراسة ارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث وهي:-

1- الطفولة المتأخرة.

2- المراهقة المبكرة.

3- المراهقة المتأخرة.

وهذا ما سنلقى عليه الضوء في الفصل السابع حيث نعرض لنموذج من الدراسات التي أجراها الباحث على ارتقاء نسق القيم عبر هذه المراحل العمرية الثلاث.

6 الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم

عرضنا فيما سبق لمظاهر ارتقاء نسق القيم عبر العمر وأنماطها ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لما يأتي:

أولا: الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء نسق القيم:

1- تصور ريشر.
2- تصور ماسلو.
3- تصور وودروف.
4- تصور فرويد ويونج.
5- تصور كولبرج وبياجيه.
6- تصور نيوكمب وأيزنك.
7- تصور روكيش.
8- تصور ويليامز.

ثانيا: وظائف ارتقاء القيم.

أولا: الإطارات النظرية المفسرة لارتقاء نسق القيم:

1 - تصور «ريشر» لارتقاء القيم:

ونبدأ بتناول منظور «ريشر» في ارتقاء القيم

نظرا لأنه يقدم لنا خريطة واضحة المعالم لأنواع القيم المختلفة في ضوء عدد من الأبعاد الأساسية، تساعدنا على المزيد من الفهم للتصورات والإطارات النظرية الأخرى لارتقاء القيم (187) وذلك على النحو التالي:

1- التصنيف على أساس عمومية القيمة. أي على أساس مدى وجودها وانتشارها في المجتمع فهي عامة إذا كانت لها درجة عالية من الانتشار والشيوع بين أفراد المجتمع، وخاصة إذا ارتبطت بفئة معينة من أفراد هذا المجتمع (كرجال الدين مثلا، أو العلماء، أو رجال السياسة... الخ).

2- التصنيف على أساس موضوع القيمة... وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

م	نمط القيم	القضية	أمثلة أو عينات منها
1	قيم الأشياء	الإعجاب بالأشياء أو الحيوانات	قيمة الطهارة أو النقاء.
2	القيم البيئية	تفضيل الترتيبات والتصميمات	الجمال .
3	القيم الفردية أو الشخصية	الخصال والملامح التي يعجب بها الشخص ويفضلها (كسمات الشخصية ، والقدرات، والعادات . . . الخ) .	الذكاء .
4	قيم الجماعة	تفضيل إقامة علاقات مع الآخرين في جماعة	الصداقة
5	القيم الاجتماعية	الإعجاب بنظام المجتمع	العدالة الاقتصادية والمساواة .

جدول رقم (1)

تصنيف القيم على أساس الموضوع

3- التصنيف على أساس ما تحققه القيمة من فائدة لمحتضنيها أو من يتبناها وتنقسم إلى الفئات التالية:

- قيم مادية وجسمية (كالصحة، والراحة، والأمن الجسمي).
- قيم اقتصادية (كالإنتاجية، والأمن الاقتصادي).
- قيم اجتماعية (كاحترام الآخرين، والعطف على الفقراء)
- قيم أخلاقية (الأمانة-العدالة).
- قيم سياسية (الحرية).
- قيم جمالية (الجمال والتناسق).

- قيم دينية(نقاء الضمير).
- قيم فكرية (ا لذكاء).
- قيم مهنية (النجاح المهني).
- قيم وجدانية (الحب والتقبل).

4- تصنيف القيم على متصل الوسيلية-الغائية.

فالقيم الوسيلية هي مثابة الأدوات أو الوسائل التي يستخدمها الفرد لتحقيق أهداف وغايات بعيدة، هي القيم الغائية.

5- التصنيف على أساس توجه القيم.

- القيم المتجهة نحو الذات (مثل النجاح والراحة والخصوصية).
- القيم المتجهة نحو الآخرين (كالنجاح والقيم الوطنية والعدالة الاجتماعية).

أما فيما يتعلق بتصور «ريشر» في ارتقاء القيم فيتلخص فيما أسماه بإعادة توزيع الفرد لقيمه Value-redistribution على مدار الحياة. وهي عملية تخضع لعدد من الشروط الواجب توافرها لكي تتم ويتحقق من خلالها النمو والارتقاء في النسق القيمي.

فهناك عمليتان يسيران جنبا إلى جنب في ارتقاء القيم هما نمو بعض القيم وظهورها، واختفاء قيم أخرى، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (2)

يوضح تصور "ريشر" في ارتقاء القيم

أشكال نمو القيم	أشكال اختفاء القيم
1 – اكتساب القيمة .	1 – التخلي عن القيمة .
2 – زيادة إعادة توزيع القيمة .	2 – نقص إعادة التوزيع .
3 – تقدير مرتفع للقيمة .	3 – تقدير منخفض للقيمة .
4 – اتساع مجال عمل القيمة .	4 – ضيق مجال عمل القيمة .
5 – ارتفاع معايير القيمة .	5 – انخفاض معايير القيمة .
6 – تزايد أهمية القيمة .	6 – تناقص أهمية القيمة .

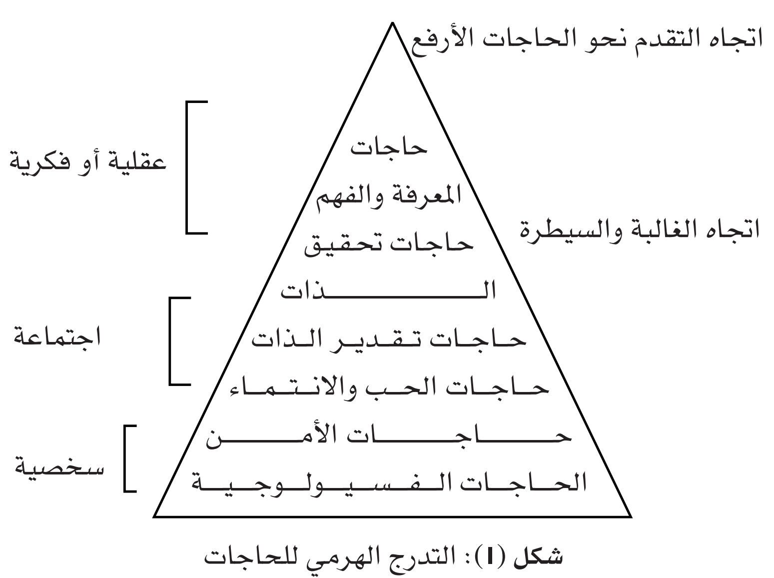
ويتضح من ذلك أن عملية النمو والارتقاء، وعملية الاختفاء تأخذان أشكالا أو مراحل معاكسة تماما تبدأ من مجرد الاكتساب-مقابل التخلي، وتنتهي بتزايد الأهمية-مقابل تناقص الأهمية (أنظر: 187).

2- تصور «ماسلو».

أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط أو علاقة واضحة بين ارتقاء قيم الفرد، وبين ارتقاء دوافعه وحاجاته. فالدافع إلى الإنجاز على سبيل المثال يرتبط ببعض القيم مثل: الإنجاز، والطموح، والتمكن، والاستقلال، كما ترتبط الحاجة للانتماء ارتباطا موجبا بالصداقة، والحب، والسلام العالمي(أنظر: 194)

وفي ضوء هذه النتائج استنتج العديد من الباحثين أن ارتقاء نسق الحاجات يأخذ نفس الشكل الذي يمَضي فيه ارتقاء نسق القيم.

فقد أوضح «ماسلو» في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي حاجات الفرد في شكل نظامي متدرج ومتتال من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى، وذلك طبقا لدرجة أهميتها أو سيادتها (156) وذلك على النحو الآتي:



شكل (1): التدرج الهرمي للحاجات

وفي ضوء هذا التدرج الهرمي للحاجات، لا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الهرمي إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها. فبمجرد إشباع الحاجات العضوية سرعان ما تبزغ الحاجات الأعلى طالبة الإشباع هي الأخرى. وبالتالي تتقدم لتحتل مكان الصدارة تلك الحاجات المتصلة بالسلامة أو الأمن. أما حاجات الحب فإنها تفرض نفسها حينما يتم إشباع الحاجات الفسيولوجية، والحاجات المتعلقة بالسلامة والأمن بصورة معقولة، فالشعور بالانتماء يضيف إلى شعورنا بالسلامة والأمن ويزيد منه. فهناك تنظيم من الحاجات والرغبات والأهداف، يختلف باختلاف الأفراد، والعمر، والإطار الحضاري، وتأخذ هذه الحاجات والأهداف شكلا متدرجا في الأهمية بالنسبة للفرد. (150)

ويرى «ماسلو» أن هناك مجموعتين من حاجات التقدير هما:

1- الرغبة في القوة، والإنجاز، والاستقلال، وأن يكون الشخص موضع ثقة ا لآخرين.

2- رغبة الفرد في السمعة والمركز، والاعتراف، والتقدير من جانب الآخرين.

الخطوة التالية في المدرج الهرمي هي تحقيق الذات، والتي تشير إلى الرغبة في تحقيق الشخص بطاقاته أو إمكاناته الكامنة، ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة بإمكانات الفرد الذاتية (انظر 156؛ 21). وهذا ما أشارت إليه نتائج إحدى الدراسات، عن استقراء حياة المبدعين (ت 2) فقد تبين أن هناك ثلاث مراحل برزت من خلالها قيم الإصلاح لدى هؤلاء المبدعين، وهي:

1- مرحلة إبراز الاهتمامات في ظل نمط متميز من التنشئة المبكرة. فطابع التنشئة الذي يحكم الفرد المبدع هو طابع يتسم بالتوجيه وليس الضغط، والتشجيع على المفارقة وليس التقليد والمجاراة. ذلك الطابع من التنشئة الممكن من قدر من الاستقلال وممارسة صور مختلفة من الاهتمامات التي تدفع إليها محددات الذات. وهذا النوع من التنشئة هو ما يسود في مرحلة مبكرة من حياة المبدع تساعده على أن يبرز اهتماماته وينطق بإمكاناته دون خشية من عقاب من جراء مخالفة لتوقعات الآخرين. من خلال تحليل حياة كل من «ستيفن بندر، وبرتر اندرسل» تبين أن المبدعين يمرون بتنشئة

مبكرة أوضح ما فيها التشجيع على الاستقلال والصدق.

2- مرحلة البحث عن الذات. وتبدأ هذه المرحلة مع بداية مواجهة الأفراد لمنشئين متعددين خارج نطاق الأسرة، كالأقران، والمدرسين.. الخ، وهنا يصطدم الأفراد بقواعد والتزامات اجتماعية عليهم أن يمتثلوا لها. كما أنهم يواجهون نظاما للإثابة والعقاب. وهنا يواجه الفرد الذي نشأ على الاستقلال والصدق، مع كل ما هو من شأنه أن ينمي الذات وإمكانياتها، أول عقبة أساسية في طريقه.

3- مرحلة تحقيق الذات. فالعمل الإبداعي كعمل هادف يسعى إلى التكامل مع «النحن» صورة يرتضيها المبدع صورة من شأنها أن تحقق الاتزان بين الأنا والآخرين في إطار ترتضيه الأنا. فما أن يضع الفرد قدمه في هذه المرحلة حتى تترجم نوازع الإصلاح لديه في معان محددة بعد أن كانت ذات صبغة إنسانية عامة. فالإبداع إذن هو وسيلة لتحقيق الذات (25).

3- تصور «وودروف»:

يمثل مفهوم القيمة لدى «وودروف» أهمية كبيرة في تفسير السلوك البشري ويرى أن ارتقاء القيم يمضي في اتجاهه من الوسيلية إلى الغائية، ومن الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، ومن المباشرة إلى غير المباشرة. فالأهداف المباشرة تتعلق بالأشياء الواقعية (مثل الطعام والشراب) أما الأهداف غير المباشرة فعلى الرغم من أنها ترتبط بالواقع- إلا أنها تتضمن نوعا من التهيؤ للمستقبل (مثل الوظيفة، المسكن الجديد)، أما الأهداف الغائية فهي أبنية عقلية بحتة للنمط المثالي الناتج عن الخيال (كالحرية، والجمال) فالمستويان الأول والثاني لإشباع حاجات الفرد أما المستوى الثالث فهو مستوى القيم الغائية (236). ففي السنوات الثلاثة الأولى من عمر الطفل تتمثل الأهداف الأساسية في اللعبة الخاصة، وهي أهداف أكثر مباشرة ولا يوجد أي دليل على ارتباطها بالغايات البعيدة. فاختيار المفاهيم للحصول على القيم المرغوبة المباشرة محدود جدا. حيث يوجد تصلب في الأنماط لأن العمليات العقلية العليا كالتعميم والتجريد مازالت في مرحلة التكوين أو التشكيل. ولذلك تتسم قيم الطفل بأنها نوعية وعيانية ومباشرة. أما في السنة الخامسة، حيث يستطيع الطفل

التعميم والتجريد نجد أن مفاهيمه القيمية تتسم بعدم المباشرة، فنجد بداية ظهور مفهوم المفضل بشكل مجرد «كأن يكون مطيعا» أو معتمدا على نفسه «فالطرق أو الوسائل أكثر فردية وذاتية من الغايات. لذلك تتميز الغايات بأنها أكثر ثباتا في حين أن الوسائل يمكن تغييرها بسهولة (نفس المرجع السابق). فمع تزايد عمر الطفل لا يقتصر الضمير على الأوامر والنواهي البسيطة بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميما. أو بعبارة أخرى ليشمل تصورات عامة عما يجب ومالا يجب، فلا يكتفي الطفل بالعزوف عن ضرب أخيه الأصغر مثلا ولكن يتجاوز ذلك ويسلك بطريقة «عطوف» حانية بشكل عام، بل أكثر من ذلك، قد يتعلم الطفل أيضا أن يكون أمينا مطيعا لا يكذب ولا يسرق يحترم حقوق الآخرين وصالحهم، وهكذا (11).

فقد تبين أن أخلاقيات الطفل في المراحل العمرية المبكرة تميل لأن تكون عيانية وخارجية، أما في مرحلة المراهقة فإنها تتبلور في اتجاهين أساسيين: الأول: تصبح المفاهيم الأخلاقية أكثر عمومية وشمولية. فمن الأفضل أن يكون أمينا بشكل عام؛ الثاني: تصبح المثاليات الأخلاقية أكثر فهما واستيعابا (139).

4- تصور «فرويد ويونج»:

سبق أن عرضنا لموقف التحليل النفسي في اكتساب القيم أما هنا فنتحدث عن تصور المحللين النفسيين لارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر.

تركز تصور «سجموند فرويد» في ارتقاء القيم الأخلاقية على السنوات المبكرة من عمر الطفل وبخاصة الخمس السنوات الأولى-شأنه في ذلك شأن نظرته للكثير من جوانب السلوك البشري ويتلخص تصوره في هذا الجانب على مفهوم الأنا الأعلى، والذي يعمل على كف دفعات «الهو» ذات الطابع الجنسي أو العدواني وإقناع الأنا بإحلال الأهداف الأخلاقية محل الأهداف الواقعية، والعمل على بلوغ الكمال (69). أما «كارل يونج» فيرى أنه في السنوات المبكرة للغاية من العمر يستثمر «اللبيدو» في نشاطات ضرورية للبقاء، وقبل سن الخامسة تبدأ القيم الجنسية في الظهور، وتبلغ قمتها خلال المراهقة، وتبلغ غرائز الحياة الأساسية والعمليات الحيوية في شباب المرء والسنوات الأولى من الرشد ذروتها. فالشخص الشاب يكون فياضا

بالطاقة والقوة ويكون مندفعا وعاطفيا كما أنه لا يزال-إلى حد كبير معتمدا على الآخرين. وهذه الفترة من العمر هي التي يتعلم فيها الشخص مهنته، ويتزوج، ويبني لنفسه مكانته في الحياة. وعندما يصل الفرد إلى أواخر الثلاثينات، وأوائل الأربعينات يحدث تغير حاسم عبر قيمه، فاهتمامات الشاب وأهدافه تفقد قيمتها، لتحل محلها اهتمامات جديدة أكثر ثقافة وأقل بيولوجية. ويصبح الشخص في أواسط العمر أكثر انطواء وأقل اندفاعا، ويحل التروي محل القوة الفيزيقية والعقلية، وتتسامى قيمه في شكل رموز اجتماعية ودينية وفلسفية، فهو يتحول إلى إنسان روحي. وهذا التحول هو أكثر الوقائع حسما وأهمية في حياة الشخص، وهو كذلك واحد من أكثرها خطورة، لأنه إذا أصاب الخلل أي شيء في أثناء تحول الطاقة الشخصية قد يلحق بها العجز الدائم. ويحدث هذا عندما لا تستخدم القيم الثقافية والروحية لمنتصف العمر جميع الطاقات التي كانت تستثمر فيما سبق في الأهداف الغريزية. وفي هذه الحالة يصبح فائض الطاقة طليقا ليبعث الاضطراب في توازن النفس (نفس المرجع السابق).

5- تصور كولبرج وبياجيه:

يرى بياجيه أن الارتقاء الأخلاقي يمر بمرحلتين أساسيتين هما:

1- مرحلة الأخلاق الواقعية أو التبعية Moral realism (or) Heteronomous morality.

وتبدأ من (6-10 سنوات)، وفيها يحكم الأطفال على الأفعال (ما هو صحيح وما هو خطأ، ما هو حسن وما هو سيئ) في ضوء ما يترتب على هذه الأفعال من أضرار مادية وليس على أساس نية الفاعل فالطفل يطيع خوفا من عقاب الوالدين ويحاول ألا يقوم بالأفعال الممنوعة أو المرفوضة من جانب الآخرين.

2- مرحلة الأخلاق الاستقلالية: Autonomous morality

وتسمى أحيانا بمرحلة المسؤولية الذاتية، في مقابل المسؤولية الموضوعية في المرحلة السابقة. وتمتد هذه المرحلة الثانية من سن 10- 11 سنة وفيها يحكم الأطفال على السلوك أو الفعل في ضوء نية أو مقصد الفاعل وليس في ضوء الأضرار أو المخاطر المترتبة عليها. (فالطفل الذي يتعمد مثلا

إسقاط الحبر على ملابس طفل آخر أكثر خطورة من الطفل الذي يسقط منه الحبر دون قصد). ويشير ذلك إلى أن الأحكام الأخلاقية تتسم في المرحلة الأولى بالجمود والعيانية. أما في المرحلة الثانية فيحدث التحول من الاهتمام بالنتائج العيانية المباشرة للفعل إلى الاهتمام بنوايا الفاعل، والتمييز بين ما هو جسمي وما هو عقلي (أنظر: 207؛ 179). ووفقا لتصور «بياجيه» يحدث نوع من التحول أو التغير من الأحكام الأخلاقية التابعة أو الخاضعة Heteronomus إلى الأحكام الأخلاقية المستقلة Autonomous.

أما «كولبرج» فقام بصياغة ثلاثة مستويات أساسية من الارتقاء الأخلاقي وقسم هذه المستويات إلى ست مراحل. ولا تقوم كل مرحلة فقط على ما إذا كان الطفل قد اختار أن يطيع القواعد الاجتماعية أو الحاجات الملحة، ولكن أيضا على أساس الاستدلال والتبرير العقلي لهذه الاختيارات.

وعلى الرغم من أنه يرى أن هذه المراحل ثابتة-إلا أنها لا تحدث في نفس العمر لدى جميع الأفراد. فالعديد من الأفراد لا يصلون إلى المستوى الأعلى من الحكم الأخلاقي (39). وتتمثل المراحل والمستويات الخاصة بالارتقاء الأخلاقي لدى «كولبرج» فيما يأتي:

المستوى الأول: ما قبل الحكم الأخلاقي premolar أو ما قبل الالتزام بالتقاليد والأعراف Preconventional

ويشتمل على ما يأتي:

1- مرحلة توجه الطاعة والعقاب: حيث طاعة الآخرين خصوصا الوالدين تجنبا للعقاب.

2- مرحلة التوجه الأناني الساذج: وهي مرحلة المتعة أو اللذة والإحساس بأن السعادة هي أهم شيء.. بحيث تقوم القرارات الأخلاقية على اعتبارات عملية، فالأفعال هي التي تحقق فائدة أو مكافأة لذا ته وللآخرين.

المستوى الثاني: مستوى الانصياع للقواعد والأعراف Conventional ويشتمل على:

3- مرحلة توجه الطفل الخير أو اللطيف: حيث يقوم الطفل بأفعال وسلوكيات لمساعدة الآخرين والحصول على الثناء والإعجاب من قبلهم. وكذلك إقامة علاقات اجتماعية وطيدة مثل الصداقة. فهو يحكم على تصرفاته في ضوء مراعاته للقواعد السائدة أو عدم مراعاتها.

4- مرحلة الانصياع تجنبا للسلطة والقانون: حيث يتوجه الطفل في أعماله وواجباته في ضوء احترامه للسلطة، وطاعته للقوانين فالانصياع هنا يخضع لمعايير النظم والقواعد الاجتماعية.

المستوى الثالث: مستوى المبادئ أو ما بعد الأعراف والتقاليد Post convention ويشتمل على:

5- مرحلة التوجه الشرعي التعاقدي: حيث تقوم الأخلاق على أساس الاتفاق والتعاقد بين الأفراد، بشكل ديمقراطي والانصياع للأحكام والقواعد الأخلاقية الخاصة باحترام القانون والأنظمة السائدة في المجتمع. وذلك بهدف تحقيق رفاهية المجتمع.

6- مرحلة توجه المبادئ أو الضمير: وفي هذه المرحلة يكون الانصياع والمجاراة تجنبا لعقاب الضمير. وتتميز عن سابقاتها بأن يكون الفرد أكثر توجها نحو الداخل حيث نمو الضمير ويقظته (144؛ 145؛ 146).

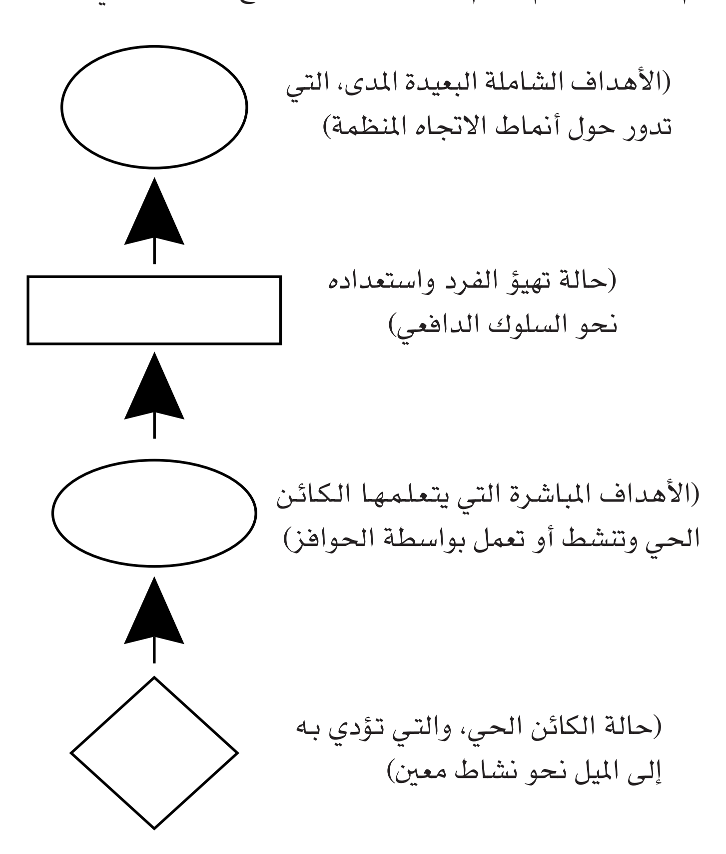
ويرى «كولبرج» أن هذه المستويات والمراحل تتأثر بالعديد من العوامل كالقدرات المعرفية، والظروف أو المتغيرات الثقافية، وأساليب التنشئة الاجتماعية والتربية الأخلاقية.

هذا وقد أضاف «دامون» W. Darmon مرحلة أخرى تسبق في الظهور المرحلة الأولى لدى «كولبرج» وهي المرحلة (صفر) حيث التوجه غير المرتبط بالأخلاق no Morality-relevant orientation حيث يختار الطفل المواقف الأخلاقية-إلا أنه لا يمكنه أن يحدد أو يميز سبب اختياره وبدون آخر لا يمكنه التمييز بين ما يرغبه وما هو صحيح أخلاقيا. فأسباب الخطأ غير واضحة لديه (113؛ 39). وتتمثل أوجه التشابه بين «كولبرج وبياجيه» في أن الأخلاقيات الناجحة لدى الطفل هي نتيجة إعادة البناء التلقائي لخبراته Spontaneous restructuring وليست مكتسبة أو مأخوذة من الراشدين. أما أوجه الاختلاف فتتلخص في تصور «كولبرج» للارتقاء الأخلاقي بأنه يستمر لفترة طويلة تبدأ من حوالي سن السابعة وحتى السابعة عشرة، كما أنه يمر بست خطوات أو مراحل مركبة يتلو بعضها بعضها الآخر. أما «بياجيه» فيرى أن الارتقاء الأخلاقي يمتد إلى فترة محدودة من العمر. وأنه يشتمل على مرحلتين فقط هما: الأخلاق التابعة والأخلاق المستقلة (أنظر: 167 ص 407).

6- تصور «نيوكمب وأيزنك»:

يرى «نيوكمب» أن القيم عبارة عن مفاهيم عامة مجردة، وأن ظهورها وارتقاءها هو محصلة العديد من العمليات الخاصة بالاختيار والتعميم، والتي يترتب عليها الاتساق والتنظيم الطويل المدى لدى الفرد (169).

فنسق «أوبروفيل» القيم لدى الفرد يرتقي في ضوء مستويات متدرجة تبدأ من الخصوصية إلى العمومية، حيث البواعث Drives ثم الدوافع Motives ثم الاتجاهات ثم القيم. وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:

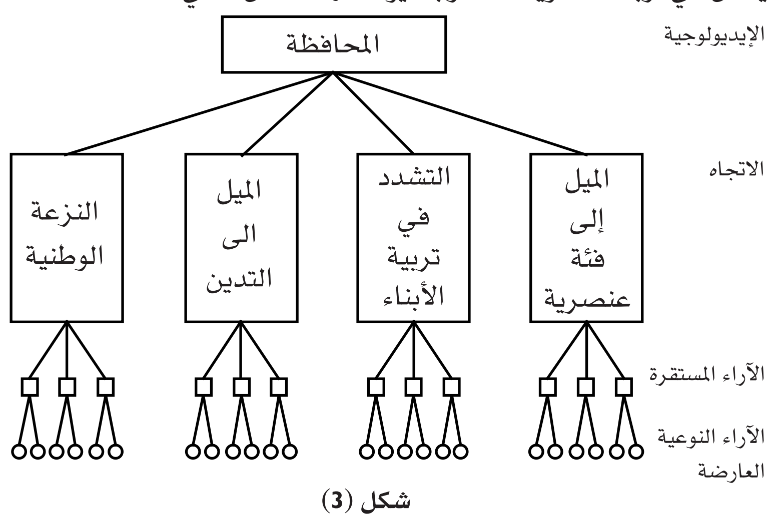


شكل رقم (2)

يوضح ارتفاع القيم من الخصوصية إلى العمومية في ضوء علاقتها بالمفاهيم الأخرى (أنظر: 169 ص 45)

إذن فعملية ارتقاء القيم من منظور «نيوكمب» تتلخص في أن هناك موضوعات أو أنشطة تمثل أهمية بالنسبة للفرد وتستثير بواعثه ودوافعه، بالتالي تكون لديه اتجاها نفسيا نحوها، ثم تنظيم هذه الاتجاهات فيما بينها بحيث تكون قيمة معينة لدى الفرد عن هذه الموضوعات أو الأشياء.

ويتسق ذلك مع تصور «أيزنك» في تكوين آراء واتجاهات الأفراد. والذي يتمثل في أربعة مستويات متدرجة يوضحها الشكل الآتي:



شكل (3)

تدرج الآراء والاتجاهات لدى «أيزنك» (أنظر 108 ص 112)

ويشير هذا الشكل إلى أن نسق قيم الفرد أو أيديولوجيته عبارة عن وحدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في عدد من المستويات:

1- في المستوى الأول، توجد الآراء النوعية الطارئة أو النوعية والتي لا ترتبط بغيرها من الآراء ولا تمثل أهمية كبيرة بالنسبة لصاحبها.

2- في المستوى الثاني، تتسم الآراء بنوع من الاستقرار والثبات.

3- في المستوى الثالث يوجد ما نطلق عليه «اتجاهات» حيث مجموع الآراء المترابطة حول موضوع معين، والتي تكون فيما بينها اتجاها معينا بالإيجاب أو السلب.

4- في المستوى الرابع نجد ما نسميه بالأيديولوجية وهي عبارة عن تنظيم لعدد من الاتجاهات كالمحافظة أو التحرر (93).

ويمثل المستوى الأخير في تصور «أيزنك» مستوى التعامل مع القيم، والتي تمضي في ارتقائها كما سبق أن وضحنا من الخصوصية والعيانية (حيث الآراء النوعية إلى العمومية والتجريد (حيث الاتجاهات المستقرة والثابتة). وبوجه عام يميز «أيزنك» بين الرأي والاتجاه والقيمة على أساس بعد البساطة-التعقيد أو التركيب. فهو يرى أن آراء الفرد حول موضوع ما تعد بداية أو جذورا تتبلور فيما بعد في شكل اتجاه نحو هذا الموضوع، ثم تلتقي هذه الاتجاهات مكونة ما يسمى «بالأيديولوجية» أو القيمة (930).

أما «كانترل وماكجوير» فقد ميزا بين الرأي والاتجاه على أساس أن الرأي هو اعتقاد خال من الدافعية أو الدينامية في حين أن الاتجاه يتسم بسيادة الخصائص الدينامية أو الدافعية (13). ويميز «أو سجود وزملاؤه» بينهما على أساس أن الآراء يمكن التحقق منها على حين تتناول الاتجاهات والقيم موضوعات تعتمد على الذوق ولا تقبل التحقق. ونستخلص مما سبق أن هناك اختلافا بين المفاهيم الثلاثة: الرأي، والاتجاه والقيمة، فالرأي من طبقة سيكولوجية أخرى غير الاتجاه، كما يختلف عنه من حيث علاقته الوظيفية بالسلوك. فالرأي يوجد فقط حين تعجز الاتجاهات عن تمكين الفرد أو الجماعة من مواجهة الموقف، أي حين يقدم الموقف مشكلات تتضمن موضوعات جديدة وغريبة أو ترتيبات جديدة لموضوعات مألوفة تتطلب ممن يواجهها التدبر في عواقب المسالك المختلفة ويشمل ذلك تعريف الموقف وتصور السلوك المناسب له. والرأي يتضمن أو يقوم جزئيا على الاتجاهات ولكن ذلك لا يعني أنه مرادف للاتجاه، فهو دائما مرتبط بعناصر الشك والخلاف في الموقف، كما أن الرأي أقرب ما يكون إلى السطح بعكس الاتجاه فهو أعمق وأكثر التصاقا بالأنا.

كما تختلف الاتجاهات عن القيم، حيث ينظر إلى القيم على أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه وتعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم، وتنتظم الاتجاهات الشاملة في الواقع حول قيم مركزية تعد بمثابة إطار مرجعي لأفراد المجتمع (63).

7- تصور «روكيش»:

القيمة من منظور «روكيش» تعني ضربا من ضروب السلوك أو غاية من

غايات الوجود المفضلة. فعندما تقول إن لدى الشخص قيمة معينة تقصد بذلك أن معتقداته تتركز حول أحد أشكال السلوك المرغوب فيه أو حول غاية من غايات الوجود. فالقيم تنتظم في فئتين رئيستين هما:

1- القيم الغائية (غايات في ذاتها).

2- القيم الوسيلي (أشكال وضروب السلوك الموصلة إلى هذه الغايات).

وتحتوي القيم الغائية لدى «روكيش» على فئتين فرعيتين: قيم خاصة بالشخص وتدور حول الذات Self-centered (كقيمة تقدير الذات) وقيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص أو المجتمع Society-centered (كقيمة السلام العالمي) كما تشتمل القيم الوسيلية أيضا على فئتين: القيم الأخلاقية Moral Values (كالأمانة) وقيم الاقتدار أو الكفاءة Competence Values (كالمنطقية) (196)

ويعتبر هذا التصنيف ذا أهمية كبيرة في التصور النظري «لروكيش» لسببين يحددهما في:

1- أن عدد القيم النهائية ليس من الضروري أن يماثل عدد القيم الوسيلية.

2- أن هناك علاقة وظيفية لا يمكن تجاهلها بين هذين النوعين من القيم.

والقيم التي يتبناها الفرد تنتظم كما يقول «روكيش» في إطار عام هو نسق المعتقدات الكلي، الذي يتصف بالتفاعل والارتباط بين عناصره والممثلة في الاتجاهات والقيم الوسيلية والقيم الغائية. يتزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره وبالتالي تتغير شكل زملات أو تجمعات نسق القيم لديه، فبعد أن يتعلم أو يكتسب الفرد قيمة معينة يحدث لها نوعا من التكامل Integration في تنظيم نسق القيم، التي تحتل فيه كل قيمة موضعا معينا بالمقارنة بالقيم الأخرى. فالقيم التي يتعلمها الفرد تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات. وارتقاء نسق القيم من منظور «روكيش» هو محصلة العديد من المتغيرات كالارتقاء الفكري، والمستوى الثقافي، والإطار الحضاري، والدور الجنسي، والتمثيل ا لسياسي، والتربية الدينية (194).

8- تصور «ويليامز»:

يرى «ويليامز» Williams أن احتمالات التغير في نسق القيم تتمثل فيما يأتي:

1- الخلق Creation ويعني بهذا بروز محك تقويمي أو معتقد ما من واقع خبرة جديدة بحيث يصبح هذا المحك أو هذا المعتقد ذا فاعلية في تشكيل نمط سلوك الفرد، ومن ثم إحداث تغير فيما كان محتضنا من قيم سابقة، يتحدد شكله بقدر مسايرة هذه القيم السابقة للمعتقد أو المحك الجديد.

2- الانطفاء المفاجئ للقيمة Value sudden destruction ويشير إلى ما يحدث أحيانا من انطفاء سريع لقيمة كانت مرغوبا فيها من قبل ربما لظهور معلومات جديدة تنقص من قدر القيمة.

3- وهن القيمة Value attenuation ويقصد به التناقص في تعضيد الفرد الوجداني لقيمة معينة.

4- امتداد القيمة Value extension ويشير إلى اتساع رقعة الاحتكام إلى القيمة في عدد إضافي من المواقف.

5- تفصيل القيمة Value elaboration ويعني بهذا تبرير القيمة وترميزها وتغلغلها في السياق الاجتماعي الثقافي.

6- التحديد والتخصص Value specification ويعني الاحتكام إلى القيمة في مواقف معينة دون غيرها.

7- حدود القيمة Value Limitation، ويعني بذلك انحصار القيمة في حدود معينة نتيجة انضوائها أة تعايشها مع عدد آخر من القيم في النسق القيمي للفرد، الأمر الذي قد يدفع إلى تغير علواً أو هبوطاً بقدر ما يطرأ على قيمة أخرى في اتجاه أو آخر.

8- إيضاح القيمة Value explication ويقصد به التأثير على قيمة معينة من خلال وسائل تغيير الاتجاهات والقيم.

9- الاتساق Consistency أي الاتساق بين مايمارس من سلوك وبين مضمون القيمة.

10- الشدة Intensity، أي تحرك القيمة إلى مركز أساسي من بناء الشخص أو تقهقرها عن هذا المركز نتيجة لتولد خبرات مؤدية صلى ذلك. (أنظر 25، ص 77).

ثانياً : وظائف ارتقاء القيم:

وعملية ارتقاء القيم وتغيرها عبر العمر عملية هدفها الأساسي خدمة

الفرد؛ فهي تمكنه من تحقيق العديد من الوظائف ومنها ما يأتي:

1- الوظيفة الدافعية Motivational Function

من الوظائف المباشرة للقيم واتساق توجيه الأفعال الإنسانية أو أفعال الأفراد في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم. كما أن لها وظائف أخرى طويلة المدى تتمثل في التعبير عن حاجات الأفراد الأساسية. فالقيم مكون دافعي قوي كما أن لها مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية. فالقيم الوسيلية مثلا لها قوة دفع لتحقيق أهداف معينة، تتم تدعيمها من خلال تحقيق غايات أبعد.

وتقوم القيم بهذه الوظائف باعتبار أدوات لاستمرار صورة الفرد عن ذاته وتحسينها، وهو ما أشار إليه «ماكدوجل» بعاطفة اعتبار الذات Sentiment of self regard.

وقد تبين أنه من الوظائف الأساسية للاتجاهات: تحقيق التوافق، والدفاع عن الأنا، والوظيفة المعرفية وأن هذه الوظائف الثلاث لا تمثل أكثر من مجرد تعبيرات أو مظاهر للقيم المختلفة التي يمتلكها الأفراد بدرجات متفاوتة، وبالتالي تساعد مجموعة أو زملة القيم التي يتبناها الفرد على التوافق مع المجتمع والدفاع عن الأنا ضد التهديد واختبار الواقع.

2- الوظيفة التوافقية للقيم: Adjustive Function

يؤدي ارتقاء نسق القيم لدى الفرد إلى تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي. فلكل مرحلة عمرية نسق من القيم تتميز به من غيرها من المراحل طبقا للخصائص المعرفية والوجدانية والسلوكية لها، ويؤدي هذا النسق في حالة توازنه إلى تحقيق توافق الفرد مع القواعد والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع.

3- وظيفة الدفاع عن الأنا: Self-defensive Function

يرى المحللون النفسيون أن القيم لا تقل أهمية عن الاتجاهات في مجال خدمة حاجات الدفاع عن الأنا. فهي تساعد الفرد على عمل تبريرات معينة لتأمين حياته. فالأشخاص المتسلطون على سبيل المثال يؤكدون ضروبا

سلوكية معينة مثل النظافة والتأدب، وكذلك غايات معينة مثل الأمن الوطني والأسري. حيث يساعدهم ذلك على الدفاع عن الأناء.

4- وظيفة المعرفة أو تحقيق الذات Knowledge or Self Actualization

ويعرف «كاتز» هذه الوظيفة بأنها تعني البحث عن معنى والحاجة إلى الفهم والاتجاه لعمل أفضل تصور وتنظيم ممكن بهدف الوضوح والاتساق (194).

عرضنا في هذا الفصل من الدراسة للمناحي أو التصورات النظرية المختلفة المفسرة لارتقاء نسق القيم لدى الفرد. وهي في حقيقة الأمر يكمل بعضها الآخر في تقديم إطار نظري شامل وعام يساعدنا في تفسير العملية الارتقائية للقيم، والميكانيزمات التي تقف خلفها. ويجب ملاحظة أن هذه الأطر النظرية التي تحدثنا عنها ما هي إلا نماذج على سبيل المثال لا الحصر.

وقد اخترنا منها ما هو أكثر لا شيوعا وإحكاما في تفسير الظاهرة، ثم انتقلنا بعد ذلك إلى الحديث عن وظائف عملية الارتقاء والتغير في القيم عبر العمر.

7 نموذج لدراسة ميدانية عن ارتقاء نسق القيم

ونعرض في هذا الفصل لنمو في من الدراسات الميدانية التي أجراها الباحث على ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى المراهقة:

أولا: أهداف الدراسة.

ثانيا: منهج وإجراءات الدراسة

ثالثا: أبعاد ومظاهر ارتقاء نسق القيم كما تكشف عنه نتائج الدراسة الميدانية.

أولا: أهداف الدراسة

يتركز اهتمامنا في الدراسة الحالية حول هدفين رئيسين:

1- الوقوف على نسق أو منظومة القيم لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث، وهي: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة. وذلك بهدف استكشاف القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة من هذه المراحل، والأبعاد التي تنتظم من خلالها هذه القيم.

2- استكشاف الأشكال أو المظاهر التي تتبلور

من خلالها هذه القيمة والتغير الذي يطرأ عليها من مرحلة لأخرى بشكل يفصح عن مسار نموها وارتقائها عبر العمر. (حتى يمكن الكشف عن منظور ارتقاء الأنساق القيمية).

وسوف نتخذ في دراستنا لهذين الهدفين الخطوات الآتية:

أ- المقارنة بين الذكور من المراحل العمرية الثلاث.

ب- المقارنة بين الإناث من المراحل العمرية الثلاث.

جـ- المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة عمرية على حدة.

ثانيا: منهج وإجراءات الدراسة

1 - منهج الدراس:

يستخدم الباحثون غالبا في مجال الدراسات الارتقائية نوعين من الأساليب:

الأول: أسلوب الدراسة الطولية Longitudinal study، حيث تتبع نفس الفرد أو مجموعة من الأفراد، بتكرار اختبارها أو ملاحظتها عبر فترة من الزمن.

الثاني: أسلوب الدراسة العرضية Cross-sectional study وفيه يتم اختبار مجموعات من الأفراد يمثلون أعمارا مختلفة في وف واحد.

ولكل أسلوب منهما محاذيره الخاصة التي يجب مراعاتها فسواء عند تصميم التجربة أو عند التصدي لتفسير النتائج، ويجب النظر إليهما نظرة تكاملية، فالمنهج العرضي يساعدنا كبداية في إلقاء الضوء على التغيرات المصاحبة للعمر، من خلال كشفه عن الفروق بين المراحل العمرية المختلفة والتغيرات التي تطرأ على الظاهرة موضع الدراسة. ثم تأتي الدراسة الطولية بعد ذلك لكي تعطينا مزيدا من الثقة في نتائج الدراسة العرضية (167؛ 234).

والأسلوب المتبع في الدراسة الحالية هو الأسلوب العرضي، حيث دراسة مجموعات من الأفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية في وقت واحد. ويحكمنا في اختيار هذا الأسلوب عدد من الاعتبارات، أهمها الاعتبارات العملية، والتي تتعلق بحدود القدرة المتاحة للباحث الفرد. والتي تحول دون الوفاء بمتطلبات الدراسة الطولية.

2- إجراءات الدراسة:

أ- اختيار عينة البحث:

أجريت الدراسة على عينة مكونة من 800 تلميذ من المجتمع المصري، اختيرت من المدارس الحكومية بمنطقة جنوب الجيزة التعليمية. وقد روعي في اختيارها أن تمثل متوسط العمر في ثلاث مراحل عمرية متتالية وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

ويحكم اختيارنا لهذه العينات الاعتبارات التالية:

جدول رقم (1) يوضح خصائص عينة البحث

الجنس	الصف الدراسي	عدد التلاميذ	العمر (مقدرا بالسنوات)		
			المدى العمري	المتوسط	الانحراف المعياري
أ - ذكور	الرابع والخامس الابتدائي	100*	(9-11)	9,84	0,78+
ب - إناث	الرابع والخامس الابتدائي	100*	(9-11)	10,2	0,70+
أ - ذكور	الثاني - الإعدادي	150	(13-14)	13,9	0,83+
ب - إناث	الثاني - الإعدادي	150	(13-14)	13,7	0,70+
أ - ذكور	الثاني الثانوي	150**	(16-17)	16,24	0,77+
ب - إناث	الثاني الثانوي	150**	(15-17)	16,17	0,69+

* هذا العدد موزع بالتساوي بين تلاميذ الصفين الرابع والخامس.

** يشتمل هذ العدد على 70% من طلاب القسم العلمي و 30% من طلاب القسم الأدبي.

ا- أنها تمثل متوسط العمر في ثلاث مراحل عمرية متعاقبة. فالدراسة الحالية لا تقوم على عينات من المفحوصين تمثل أعمارا متصلة في شكل سنوات متتالية بل تقوم على أساس مجموعات عمرية غير متصلة تمثل مراحل متعاقبة.

2- أن البدء بمرحلة الطفولة المتأخرة، واختيارها من تلاميذ الصفين الرابع والخامس، تحكمه الجوانب أو الشروط التالية:

أ- تشير نتائج الدراسات التي أجريت في المجال إلى أن الفترة ما بين التاسعة والعاشرة من العمر هي فترة بزوغ القيم بصورة واضحة لدى الأطفال، حيث اتسع محصولهم اللغوي الذي يمكنهم من التعبير عن قيمهم وأفكارهم وأهدافهم بشكل واضح ومحدد (أنظر: 236؛ 182؛ 125).

ب- يضاف إلى ذلك أن هذه المرحلة من العمر لم تحظ بالاهتمام الكافي

من جانب الدارسين في المجال.

3- أن الامتداد بعد ذلك إلى مرحلة المراهقة المبكرة، والانتهاء عند مرحلة المراهقة المتأخرة تحكمه الجوانب التالية:

أ- إمكانية المقارنة بين المرحلة السابقة-باعتبارها بداية لظهور القيم- وهاتين المرحلتين-باعتبارهما كما أوضح العديد من الدراسات، من المراحل الارتقائية الحاسمة التي يحدث خلالها تغيرات عديدة في قيم الأفراد.

ب- أن مرحلة الدراسة الجامعية-عينة طلاب الجامعة-قد حظيت باهتمام الكثير من الدارسين لموضوع القيم.

وفيما يتعلق بمستوى تعليم الأب(*) في مختلف عينات الدراسة-باعتباره أحد المؤشرات التي يمكن أن تلقي الضوء على المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة والذي يقوم بدور مهم في تكوين اتجاهات وقيم الأفراد. فيوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (3)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري لمتوى تعليم الأب في مختلف عينات الدراسة

المرحلة الابتدائية				المرحلة الإعدادية				المرحلة الثانوية			
عينة الذكور		عينة الإناث		عينة الذكور		عينة الإناث		عينة الذكور		عينة الإناث	
م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
3,310	1,323	3,121	1,306	3,220	1,363	3,040	1,741	3,313	1,376	3,453	1,449

وبحساب دلالة الفروق بين هذه العينات، تبين أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور من المراحل العمرية الثلاث، أو بين الإناث من نفس هذه المراحل.

وفيما يختص بالديانة، فقد روعي أن يكون جميع أفراد العينة من المسلمين - نظرا لما كشفت عنه الدراسات السابقة في المجال، من وجود فروق في أنساق القيم بين الأفراد الذين ينتمون لديانات مختلفة (أنظر: 109؛ 110؛ 194).

ب- الأدوات المستخدمة ومراحل إعدادها وخصائصها السيكومكترية.

مرت عملية إعداد وتكوين المقاييس المستخدمة في البحث الحالي

* أمكن تقسيمه في ضوء سبع فئات: 1) أمي 2) يقرأ ويكتب 3) ابتدائية وإعدادية 4) شهادة متوسطة 5) شهادة جامعية 6) ماجستير 7) دكتوراه

بمراحل مختلفة، نتناولها فيما يلي:

المرحلة الأولى: الدراسة الاستطلاعية للتراث.

أمكن الاستفادة في تكوين الأدوات من الاطلاع على تراث الدراسات السابقة في المجال: وذلك سواء فيما يتعلق بتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة أو أساليب قياسها، والوقوف على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى أفراد كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث موضع اهتمام الدراسة الحالية. ومن أهم هذه الدراسات والمقاييس التي أمكن الاستفادة منها ما يأتي:

بالنسبة للتراث المحلي: أمكن الاستفادة من بعض الدراسات ومنها دراسة القيم الخاصة لدى المبدعين (25)، ودراسة القيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين (64)، ودراسة العلاقة بين الأنساق القيمية وأساليب التنشئة الاجتماعية (48) والعلاقة بين القيم ومستوى الطموح (46)، ودراسة تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (52). كما أمكن الاستفادة من المقاييس والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات.

أما فيما يتعلق بالتراث الأجنبي. فقد أمكن الاستفادة من العديد من الدراسات، ومنها على وجه الخصوص: دراسة المفاهيم والقواعد الأخلاقية في مرحلة الطفولة (222؛ 213؛ 139؛ 180)، ودراسة «هوكس» لأنماط القيم الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومجموعة الدراسات التي أجراها كل من «روكيش وفيذر» عن التغير في الأنساق القيمية خلال مرحلتي المراهقة والرشد (194؛ 105؛ 106؛ 107) كما أمكن الاستفادة أيضا من دراسة «فلوريان» للبناء العاملي للقيم في مرحلة المراهقة (114). ودراسة كل من «بيتش وسكويبي» لارتقاء القيم خلال مرحلة المراهقة (77)، وكذلك من المقاييس والأدوات المستخدمة في هذه الدراسات، وخاصة بطارية القيم الشخصية التي أعدها هوكس ومقياس «وودروف»، لدراسة القيم، ومقياس القيم الذي أعده «سكوت» والذي عرضنا له من قبل..

وفي ضوء هذا المسح للدراسات السابقة في المجال تبين أن هناك اتفاقا على مجموعة القيم التي تمثل أهمية في بناء النسق القيمي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي: الإنجاز، والأمانة، والصدق،

والدين، والحياة ا لأسرية.

أما بالنسبة لمرحلة المراهقة، فقد تبين وجود نفس القيم السابقة بالإضافة إلى ظهور قيم جديدة خلال هذه المرحلة، كقيم: الاستقلال، والصداقة، والمسئولية والاعتراف الاجتماعي، والمساواة، والقيمة الجمالية.

وفي ضوء ذلك أمكن تحديد مجموعة القيم التي تمثل النسق القيمي- موضع اهتمامنا في الدراسة الحالية على النحو الآتي:

1- قيمة الإنجاز
2- قيمة الاستقلال
3- قيمة الصدق
4- قيمة الأمانة
5- قيمة الصداقة
6- قيمة التدين
7- قيمة المساواة.

وقد روعي في اختيار هذه القيم الاعتبارات التالية:

أ- أن تمثل عناصر أو مكونات أساسية في بناء النسق القيمي لدى أفراد المراحل العمرية الثلاث.

ب- أن تتمايز مظاهرها عبر العمر من العيانية إلى التجريد ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب.

جـ- أن تمثل هذه القيم الجوانب المختلفة للنسق، فهي تتضمن قيما أخلاقية (كالصدق والأمانة)، وقيما دينية (التدين)، وقيما شخصية (كالإنجاز والاستقلال)، وقيما اجتماعية (كالصداقة).

المرحلة الثانية: الدراسة الاستطلاعية الميدانية:

انتهينا في المرحلة السابقة من تحديد القيم الأساسية في المراحل العمرية الثلاث وبقى بعد ذلك ضرورة تحديد مظاهر هذه القيم أو ملامحها كما يفصح عنها الأفراد أنفسهم في هذه المراحل-في البيئة المصرية المعاصرة. ولذلك أجرينا دراسة استطلاعية ميدانية تهدف إلى ما يأتي:

1- تحديد مظاهر هذه القيم في المراحل العمرية الثلاث التي تتضمنها الدراسة.

2- استكشاف قيم جديدة تبدو ذات أهمية في بناء النسق القيمي في الإطار الحضاري المصري.

وقد أجريت هذه الدراسة على عينات من المراحل الثلاث على النحو الآتي:

المرحلة الابتدائية: وتضمنت عينة مكونة من 40 تلميذا وتلميذة من الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمدرسة الإمام علي الابتدائية المشتركة. وفي المرحلة الإعدادية، أجريت هذه الدراسة الاستطلاعية بمدرستين: الدقي الإعدادية بنين، على عينة مكونة من 45 طالبا، ومدرسة جمال عبد الناصر الإعدادية بنات، وعددهن 40 طالبة. وفي المرحلة الثانوية، أجريت الدراسة بمدرستين أيضا: السعيدية الثانوية بنين، على عينة مكونة من 45 طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي، ومدرسة جمال عبد الناصر الثانوية بنات، على عينة مكونة من 45 طالبة من الصف الثاني الثانوي علمي وأدبي.

وتتلخص إجراءات هذه الدراسة في توجيه مجموعة من الأسئلة المفتوحة إلى أفراد هذه العينة على النحو الآتي:

1- ما الموضوعات أو الأشياء التي تعجبك عند قراءة الكتب والمجلات ؟

2- ما الصفات التي تحب أن تتصف بها أو الصورة التي تحب أن تكون عليها؟

3- ما الصفات الحسنة التي تعجبك في أصدقائك وما الصفات السيئة التي لا تعجبك ؟

4- ماذا تعمل لكي تنال رضا وإعجاب الآخرين (كأفراد الأسرة أو الزملاء، أو المدرسين) ؟

5- ما الاهتمامات والأنشطة التي تفضل القيام بها؟

6- ما أهدافك من التعليم والدراسة؟

7- ما أهدافك وطموحاتك في الحياة بشكل عام ؟

وقد أجريت المقابلة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية مع كل تلميذ على حدة وكان الحوار يدور حول الأسئلة السابقة، مع إعطاء التلميذ الفرصة والحرية للتعبير عن نفسه، وتستغرق الجلسة حوالي نصف ساعة. ويتم تسجيل للحديث الذي يجريه الباحث مع التلميذ، أما فيما يتعلق بطلاب

المرحلتين الإعدادية والثانوية، فكانت توجه إليهم الأسئلة مكتوبة في موقف جمعي، ويطلب منهم كتابة إجاباتهم. وكانت الجلسة تستغرق ساعة تقريبا.

وبعد تحليل مضمون الإجابات التي أمكن الحصول عليها من أفراد هذه العينة (سواء المسجلة أو المكتوبة)، كان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ- أنها أكدت وجود القيم السبع السابقة لدى أفراد هذه المراحل العمرية.

ب- أنها ساعدت في الكشف عن المظاهر الأساسية لهذه القيم-بشكل يمكننا من ترجمة هذه المظاهر إلى بنود فرعية. وذلك على النحو الآتي:

(1) قيمة الإنجاز، وتتمثل مظاهرها فيما يلي:

1- المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص.

2- الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق.

3- النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية.

4- تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد.

5- المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات.

(2) قيمة الاستقلال، وتشتمل على المظاهر الآتية:

1- حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على مساعدة الآخرين.

2- حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي وإمكانية نقد أفكار غيرنا وأعماله.

3- حرية اتخاذ القرار وتحديد المستقبل.

(3) قيمة الصدق، وتتضمن ما يأتي:

1- الشجاعة في قول الصدق.

2- معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم.

3- تقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم.

4- السعي نحو معرفة الحقيقة.

(4) قيمة الأمانة، وتتضمن ما يأتي:

1- المحافظة على الحاجات المادية للآخرين.

2- التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء.

3- المحافظة على الممتلكات العامة.

4- الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.

(5) قيمة الصداقة، وتشتمل على ما يأتي:

1- الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم.

2- السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد.

3- تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم.

(6) قيمة التدين، وتتضمن ما يأتي:

1- الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية.

2- الالتزام بأداء الشعائر الدينية.

3- تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية.

(7) قيمة المساواة، وتتمثل مظاهرها فيما يأتي:

1- المساواة بين الأفراد فيما يتعلق بجوانب محددة (كحقوقهم من الحاجات المادية مثل الملبس والطعام والمصروف).

2- العدالة في إصدار الأحكام.

3- عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع.

المرحلة الثالثة: صياغة البنود:

وفي ضوء التصور السابق اتجه اهتمامنا نحو ترجمة هذه المظاهر إلى بنود فرعية تعد بمثابة مقاييس لهذه القيم. وقد مرت عملية صياغة البنود بعدد من الخطوات على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: ونتناول فيها ما يلي:

أ- تحديد اللغة المناسبة لصياغة البنود. وهل ستكون الأدوات في شكل اختبار أو استخبار؟

ب- أسلوب القياس الملائم وكيفية الإجابة عن البند وحساب الدرجة.

أ- الصياغة اللغوية للبنود:

نظرا لأن عينة الدراسة الحالية تشتمل على أفراد يمثلون ثلاث مراحل عمرية مختلفة، فقد تبين ضرورة إعداد البنود وصياغتها بما يتناسب وكل مرحلة، وأن تدور موضوعات التقويم حول جوانب محددة يدركها ويخبرها الأفراد في جميع هذه المراحل (239) وعلى هذا الأساس تم إعداد صورتين أو نسختين متماثلتين من الأدوات على النحو الآتي:

النسخة الأولى: (الاختبار)، وتختص بتلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة، (تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي). وتمت صياغتها باللغة العامية البسيطة وتقدم في شكل اختبار لأن هناك صعوبة في القراءة وعدم دقة الاستجابة من جانب المرحلة عند تقديم الأدوات في شكل استخبار.

النسخة الثانية: (الاستخبار) وتختص بطلاب مرحلتي المراهقة المبكرة والمتأخرة (طلاب الصف الثاني الإعدادي والصف الثاني الثانوي) وتمت صياغتها باللغة العربية البسيطة وتقدم في شكل استخبار حيث يسمح المستوى التعليمي لطلاب هاتين المرحلتين بضمان دقة الاستجابة على البنود. هذا وقد روعي في إعداد النسختين التماثل في صياغة البند، حيث يعطي نفس المعنى لدى أفراد العينة من المراحل العمرية الثلاث(*)

ب- أسلوب القياس وكيفية الاستجابة على البند وحساب الدرجة:

سبق أن عرضنا في الفصل الثالث من الدراسة لأساليب قياس القيم، وتتلخص في نوعين:

الأول: حيث تقدم مجموعة من البدائل، ويطلب من المفحوص اختيار أحدها.

الثاني: ويقوم على مجرد ترتيب الفرد للبدائل المقدمة له. وفي ضوء تعريفنا السابق للقيم، سوف نستخدم الأسلوب الأول في القياس، حيث يحتوي كل بند على بديلين فقط، وليس ثلاثة أو أكثر لسبب رئيس هو الحرص على ضمان فهم واستيعاب البند، ودقة الاستجابة عليه من جانب أفراد العينة، وخصوصا تلاميذ المرحلة الابتدائية، (240) ويسير أحد هذين البديلين في اتجاه القيمة موضع القياس، ويسير الثاني في اتجاه آخر.

فإذا اختار المفحوص البديل الذي يسير في اتجاه القيمة يحصل على الدرجة كاملة (درجتين)، أما إذا اختار البديل الذي يسير في الاتجاه الآخر فيحصل على نصف الدرجة (درجة واحدة). فعلى سبيل المثال، عندما يجيب المفحوص عن أحد بنود قيمة الإنجاز، الذي يتحدد على النحو الآتي:

أفضل:

أ- عمل الواجبات التي تطلب مني.

* وتم التأكد من تماثل معنى البند في النسختين بالرجوع إلى مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم النفسية.

ب- زيارة الأقارب والاطمئنان عليهم.

فإذا اختار المفحوص البديل الأول «أ»، الذي يسير في اتجاه القيمة يحصل على درجتين، وإذا اختار المفحوص البديل الثاني «ب» الذي لا يتمشى مع القيمة فيحصل على درجة واحدة. وعلى هذا النحو يمكن أن يحصل المفحوص بالنسبة لكل قيمة على الدرجات التالية:

1- درجة على كل بند من البنود الفرعية.

2- درجة على كل مكون أو مظهر من المظاهر الخاصة بالقيمة (هي مجموع درجاته على البنود الفرعية الخاصة بالمظهر).

3- درجة كلية للقيمة.

الخطوة الثانية: صياغة البنود:

وبعد الانتهاء من تحديد كل من اللغة الملائمة لصياغة البنود، وأسلوب القياس أمكن إعداد البنود الخاصة بكل قيمة-في ضوء ما تشتمل عليه من مظاهر على النحو ا لآتي:

الخطوة الثالثة: وتضمنت إجراء دراسة استطلاعية على هذه الأدوات، تهدف إلى ما يأتي:

1- التأكد من فهم البنود وعدم وجود كلمات يصعب فهمها.

2- تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسة التطبيق.

3- الكشف عن المشاكل التي يمكن أن نواجهها في الدراسة الأساسية.

وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ- أن هناك بعض الكلمات التي يصعب فهمها، وتم حصرها بهدف تغييرها إلى كلمات أيسر يمكن فهمها.

ب- أن هناك بعض البدائل الطويلة التي يصعب استيعابها خصوصا من جانب تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جـ- تبين أن الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقاييس السبعة حوالي ساعة تقريبا.

وفي ضؤ ذلك أمكن إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض البنود غير الواضحة، حيث تم استبدال الكلمات اليسيرة بالكلمات الصعبة، واختصار البدائل الطويلة، حتى أصبحت بالشكل المقدمة به الأدوات حاليا.

جدول رقم (1)

يوضح أمثلة من بنود مقياس القيم الفارقة

القيمة	عدد البنود	مظاهرها
الإنجاز	17	1 – المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص. 2 – الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق. 3 – النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية. 4 – تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد. 5 – المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات.
الاستقلال	13	6 – حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على مساعدة الآخرين. 7 – حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي ونقد أفكار غيرنا. 8 – حرية اتخاذ القرارات وتحديد المستقبل.
الصدق	12	9 – الشجاعة في قول الصدق. 10– معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم. 11– تقدير الاشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم.
الأمانة	13	12– السعي نحو معرفة الحقيقة. 13– المحافظة على الحاجات المادية للآخرين. 14– التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء. 15– المحافظة على الممتلكات العامة. 16– الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.
الصداقة	12	17– الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم. 18– السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد. 19– تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم.
التدين	15	20– الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية. 21– الالتزام بأداء الشعائر الدينية.
المساواة	12	22– تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية. 23– المساواة بين الأفراد في الجوانب المادية. 24– العدالة في إصدار الأحكام. 25– عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع.

وبهذا الشكل يكون المجموع الكلي لبنود القيم السبع 94 بندا.

المرحلة الرابعة: تحليل البنود Item analysis

تضمنت هذه المرحلة ما يأتي:

أ- تقدير الجاذبية الاجتماعية Social desirability للبنود. فقد يرجع اختيار الشخص لبديل معين دون غيره إلى جاذبيته الاجتماعية وليس إلى قيمة يحتكم إليها (202). ولذلك تم حساب النسب المئوية للإجابة عن البند، واستبعاد البنود التي تزيد نسبة الإجابة على أحد بديلها عن 90٪ في أي عينة من العينات الثلاث التي اشتملت عليها الدراسة الأساسية: ابتدائي (200)، وإعدادي (300) وثانوي (300).

ب- حساب ارتباط البند بالدرجة الكلية للمكون أو المظهر الخاص به. واستبعدت البنود التي لا ترتبط ارتباطا جوهريا في أي عينة من العينات الثلاث السابقة. وذلك بهدف التأكد من تجانس البند في قياسه للمكون أو المظهر الذي أعد لقياسه.

وفي ضوء ذلك يصبح عدد البنود المحذوفة 13 بندا، ويتبقى 81 بندا، اشتملت عليها الصورة النهائية للمقاييس الخاصة بالقيم السبع، والتي أجريت عليها التحليلات الإحصائية الأساسية للدراسة، وهي على النحو الآتي:

حـ- ظروف التطبيق:

بدأت إجراءات تطبيق الدراسة الحالية في سبتمبر 1986، وانتهت في أواخر شهر ديسمبر من نفس العام. وكان التطبيق بالنسبة لأطفال المرحلة الابتدائية يتم بشكل فردي مع كل طفل في مكان خاص داخل المدرسة. غالبا في مكتبة المدرسة، حيث يقوم الباحث بقراءة كل بند من البنود على المفحوص وتسجيل إجابته في الحال. وتستغرق الجلسة حوالي 45 دقيقة. أما فيما يتعلق بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، فكان التطبيق يتم بشكل جماعي داخل حجرة الدراسة. ويتراوح عدد الطلاب في الجلسة ما بين 30 و 40 طالبا. وتستغرق ساعة تقريبا. وقد تضمن التمهيد لعملية تقديم الأدوات الإشارة إلى أهداف البحث وطريقة الإجابة على البند والتأكد من فهم أفراد العينة لذلك.

د-خطة التحليلات الإحصائية:

واشتملت على حساب معاملات الارتباط المستقيم (بيرسون)، وإجراء

جدول رقم (4)

يوضح الصورة النهائية لمقاييس القيم والبنود التي تقيسها

القيمة	عدد البنود	مظاهرها
الإنجاز	16	1 – المذاكرة وأداء الواجبات المدرسية التي يكلف بها الشخص. 2 – الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق. 3 – النظر إلى النماذج المنجزة على أنها نماذج مثالية. 4 – تفضيل الأعمال الصعبة والشعور بالرضا عندما يؤديها الفرد. 5 – المثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات.
الاستقلال	11	6 – حرية التصرف واختيار الحاجات الشخصية دون الاعتماد على الآخرين. 7 – حرية التفكير وإتاحة الفرصة لإبداء الرأي ونقد أفكار غيرنا. 8 – حرية اتخاذ القرارات وتحديد المستقبل.
الصدق	12	9 – الشجاعة في قول الصدق. 10– معاقبة أصحاب الخبر الكاذب والابتعاد عنهم. 11– تقدير الاشخاص الذين يتسمون بالصدق وتفضيل التعامل معهم. 12– السعي نحو معرفة الحقيقة.
الأمانة	9	13– التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء 14– المحافظة على الممتلكات العامة. 15– الميل إلى تكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة.
الصداقة	11	16– الرغبة في العمل مع الأصدقاء والتواجد معهم. 17– السعادة بصحبة الأصدقاء والنظر إليهم على أنهم وسيلة لمساعدة الفرد. 18– تقديم المساعدة للأصدقاء والتغاضي عن أخطائهم.
التدين	12	19– الاستمتاع بقراءة وسماع ومشاهدة الموضوعات والبرامج الدينية. 20– الالتزام بأداء الشعائر الدينية. 21– تفضيل إقامة المشروعات والمسابقات الدينية.
المساواة	10	22– المساواة بين الأفراد في الجوانب المادية. 23– العدالة في إصدار الأحكام. 24– عدم التفرقة في المعاملة وإعطاء فرص متساوية للجميع.

المرحلة الخامسة والأخيرة: وتضمنت مدى توافر الشروط السيكومترية الاساسية في إعداد الأدوات كالثبات والصدق

التحليل العاملي لتحديد العوامل الأساسية التي ينظمها نسق القيم عبر العمر. وذلك سواء فيما يتعلق بالدرجات الكلية على مقاييس القيم السبعة، أو درجات المكونات الفرعية لهذه القيم السبع (وعددها 24 مكونا) في كل عينة من عينات الدراسة.

ثالثا: أبعاد ومظاهر ارتقاء نسق القيم كما تكشف عنه نتائج الدراسة الميدانية:

انتهينا فيما سبق من عرض تفاصيل الدراسة الحالية من حيث الإطار النظري، والمنهج، والإجراءات المستخدمة. ونحاول في هذا الجزء تحديد أهم النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة، ثم مناقشة هذه النتائج وتفسيرها بهدف بيان الملامح والأبعاد الأساسية لارتقاء نسق القيم. وذلك في ضوء النقاط التالية:

1- ربط النتائج التي حصلنا عليها بنتائج الدراسات السابقة في المجال.

2- ربط هذه النتائج بالتصورات والإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم، والتي سبق أن عرضنا لها في الفصل السابق.

3- ما يمكن أن تضيفه الدراسة الحالية من نتائج تمثل إسهاما في المجال.

1- نتائج الدراسة الحالية وعلاقتها بنتائج الدراسات السابقة:

ونحاول في هذا الجزء المقارنة بين نتائج البحث الحالي ونتائج البحوث السابقة التي تناولت موضوع ارتقاء نسق القيم لدى الفرد. وذلك على النحو التالي:

القسم الأول: عوامل ارتقاء نسق القيم:

كشفت نتائج التحليلات عن تميز البناء العاملي للقيم في مرحلة الطفولة المتأخرة عن مرحلتي المراهقة (سواء المبكرة أو المتأخرة).

ففي مرحلة الطفولة المتأخرة. ينتظم البناء القيمي لدى كل من الذكور أو الإناث) حول ثلاثة عوامل:

1- النسق القيمي العام.

2- لتوجه نحو الاستقلال-مقابل التوجه نحو إقامة علاقة مع الآخرين.

3- القيم الأخلاقية، أو التوجه الأخلاقي.

أما في مرحلتي المراهقة (المبكرة أو المتأخرة)، فينتظم البناء القيمي حول عاملين رئيسين:

1- النسق القيمي العام.

2- التوجه نحو الاستقلال-مقابل التوجه نحو الآخرين.

وفيما يتعلق بالعامل الأول: النسق القيمي العام. فهو أقوى بروزا ووضوحا في مرحلتي المراهقة عنه في مرحلة الطفولة. وذلك في ضوء حقيقتين: الارتفاع النسبي لنسبة التباين التي يستوعبها هذا العامل في فترتي المراهقة عنها في فترة الطفولة، والارتفاع النسبي أيضا لارتباطات المتغيرات بهذا العامل في المراهقة عنها في الطفولة. ويشير ذلك إلى أن نسق القيم يتجه نحو مزيد من التكامل والعمومية عبر العمر.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أوضحته نتائج الدراسات السابقة، من أنه في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة) تتسم القيم بالبساطة والعيانية. ومع نمو الفرد تصبح هذه القيم أكثر تعقيدا وتركيبا، فتزداد درجة تداخلها وتفاعلها في المواقف الاجتماعية التي يواجهها. فتدريجيا ومن خلال تراكم الخبرات وعمليات النضج يمكن للفرد الربط بين قيمه ووضعها في إطار عام أو نسق منظم، تمثل كل قيمة فيه وزنا نسبيا معينا حسب أهميتها بالنسبة له. ويدعم هذا الرأي ما توصل إليه روكيش في دراسته للأنماط الارتقائية للقيم، والتي أظهرت أن معاملات الارتباط بين القيم تتجه نحو الارتفاع مع تقدم العمر. وأشار الباحث إلى أن ذلك يعد مؤشرا لارتقاء نسق القيم نحو العمومية والشمولية والتداخل بين عناصره (194).

كما كشفت دراسة «ماكيني» لنسق القيم عن ظهور عامل للقيم يتضمن القيم الشخصية (كالإنجاز والسعي نحو التفوق)، والقيم الاجتماعية (كالمساواة). وأن هذا العامل يمثل أهمية في المراحل العمرية المتأخرة (كالمراهقة والرشد) عنه في المراحل العمرية المبكرة (161).

ويتسق مع هذه النتائج أيضا ما توصل إليه «حنورة»، من وجود عامل عام للنسق القيمي بين طلاب الجامعة. ويشتمل هذا العامل على قيم: الصداقة، والأمانة والنظافة، والصدق، والمسئولية، واحترام الذات، (32).

وفي ضوء ذلك يتبين أن هناك اتفاقا بين نتائج البحث الحالي ونتائج الدراسات السابقة على أهمية ظهور العامل العام للقيم مع تقدم عمر

الفرد، ونمو معارفه، وتزايد خبراته.

أما العامل الثاني: والذي أمكن تفسيره على أنه «التوجه نحو الاستقلال، والتفرد-مقابل التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم». فعلى الرغم من أنه يمثل قاسما مشتركا بين الأفراد من المراحل العمرية الثلاث-فان أهميته تتزايد في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة.

ويتفق هذا مع ما توصل إليه «فلوريان»، من أن البناء العاملي لقيم المراهقين ينتظم حول أربعة عوامل رئيسة. كان من أهمها عامل التوجه نحو الآخرين وتقديم المساعدة لهم، وعامل القيم المرتبطة بالاستقلال الشخصي (114). ويقترب من ذلك ما كشف عنه «فيذر» في دراسته للبناء العاملي للقيم لدى المراهقين. والتي أظهرت أن عامل «التوجه الشخصي-مقابل التوجه الاجتماعي»، يعد من العوامل الهامة التي تنتظم حولها القيم في فترة المراهقة. (104) ويؤيد ذلك أيضا ما توصل إليه «سكوت» (203)، من أن البناء العاملي للقيم في مرحلتي المراهقة والرشد، ينتظم حول عاملين رئيسين: الأول، نسق التوجه نحو الاستقلال. الثاني، نسق التوجه نحو الآخرين، وهذا ما أشار إليه ريشر في تقسيمه للقيم على أساس التوجه إلى فئتين:

الأولى: القيم المتجهة نحو الذات (كالسعي نحو الاستقلال، والخصوصية، والتفوق).

الثانية: القيم المتجهة نحو الآخرين (كالحياة الأسرية، والعدالة الاجتماعية) (187).

أما فيما يتعلق بتزايد أهمية هذا العامل الثاني في مرحلتي المراهقة عن مرحلة الطفولة فيتسق مع ما توصل إليه «روكيش»، من أن النمط الارتقائي الخاص «بقيمتي، الاستقلال والمساواة»، تتزايد أهميته في مرحلة المراهقة عن المراحل التالية لها أو السابقة عليها. وأن ذلك يتفق مع طبيعة هذه المرحلة من العمر (194).

ويوجه عام تشير معظم الدراسات إلى أن الرغبة في الاستقلال الشخصي وتكوين جماعات الأصدقاء تبدأ في الظهور التدريجي خلال مرحلة الطفولة، ثم تتزايد هذه الرغبة فتصل إلى أقص درجة ممكنة في مرحلة المراهقة. فالمراهق يشعر دائما بحاجته إلى التحرر من سلطة الوالدين

بهدف التفرد وإبراز ذاته. وفي نفس الوقت يسعى لتكوين علاقات جديدة مع الأصدقاء والزملاء، تمكنه من التعبير عن نفسه. كفرد، وحصوله على التقدير أو الاعتراف الاجتماعي من خلال مشاركته في الأعمال الجماعية. ففترة المراهقة إنما تمثل على حد تعبير «ميوسن وكونجر وكاجن» (167) شدة الفردية وشدة الاجتماعية. فالمراهق يشعر دائما بحاجته إلى الآخرين من الأصدقاء والزملاء كما أن لديه العديد من الجوانب والأنشطة التي يفضل التفرد فيها.

فالارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين: أحدهما، نحو قطب الفردية والآخر نحو قطب الاجتماعية وما يتيحه من تجارب التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق (41). وهذا ما أشار إليه إريكسون Erikson في نظريته للارتقاء النفسي-الاجتماعي، بمرحلة تحديد الهواية أو الذاتية-مقابل اضطراب الأدوار، Identity-role confusion، والتي تتميز بها فترة المراهقة (207) حيث تنمو علاقات المراهقة الاجتماعية في ضوء مراحل متتالية: من مرحلة التوجه نحو الآخرين. إلى استكشاف التأثر المتبادل بين الأصدقاء، وتوثيق العلاقات ثم ثبات هذه العلاقات بشكل يعكس الانفتاح والثراء والتلقائية في التفاعل بينهم (71). ويمثل الأصدقاء بالنسبة للمراهقة جماعة مرجعية، يحتكم إليها في معرفة ما هو مفضل أو غير مفضل من أشكال السلوك، فهناك كما يرى «ميوسن» حاجة لدى الأبناء لتكوين الصداقات نظرا لما تتطلبه ظروف الحياة في ظل المجتمعات الحديثة من زيادة التفاعل واحتياج الفرد إلى من يساعده على تحديد هويته ومواجهة بعض المتطلبات الاجتماعية.

أما العامل الثالث: فهو التوجه الأخلاقي. ويشتمل على القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة). وتميزت به مرحلة الطفولة المتأخرة دون المراحل العمرية الأخرى. ويعكس ظهوره على هذا النحو أهمية هذه القيم الأخلاقية لدى الأطفال في هذه المرحلة من العمر، وإمكانية تمييزهم بين القيم الأخلاقية والقيم الاجتماعية وترجع أهميتها إلى أنها أكثر جاذبية بالنسبة للأطفال، فيمكنهم من خلالها الحصول على إعجاب وتقدير الآخرين وكسب ثقتهم كما أنها تتسم بالبساطة والمباشرة، وتشتمل غالبا على شكل من أشكال السلوك، ولا تشير إلى غاية من غايات الوجود (أنظر: 171؛ 109).

بوجه عام تشير نتائج القسم الأول إلى ما يأتي:

1- أن البناء العاملي للقيم عبر المراحل العمرية الثلاث (الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، المراهقة المتأخرة) ينتظم حول عاملين رئيسين:

الأول: النسق القيمي العام. وهو عامل تتزايد أهميته بتزايد العمر، بشكل يفصح عن اتجاه ارتقاء القيم نحو المزيد من العمومية والشمولية.

الثاني: التوجه نحو الاستقلال-مقابل التوجه نحو الآخرين.

2- كما أوضحت النتائج تميز مرحلة الطفولة المتأخرة بظهور عامل خاص بالقيم الأخلاقية.

3- لا توجد فروق في البناء العاملي للقيم بين الذكور والإناث داخل كل مرحلة عمرية من المراحل الثلاث.

وقد تبين في ضوء هذه النتائج أن الاكتفاء بتناولنا للقيم بشكلها المجرد (من خلال الدرجات الكلية على هذه القيم)-لا يمكننا من الوقوف على الأشكال والمظاهر النوعية التي تتبلور من خلالها هذه القيم عبر العمر. ولذلك اتجه اهتمامنا في المرحلة التالية نحو إجراء التحليلات العاملية لهذه المظاهر أو المكونات الفرعية وذلك بهدف الكشف عن مسار نموها وارتقائها. وهذا ما نتناوله فيما يلي:

القسم الثاني: مظاهر ارتقاء نسق القيم

تركز مناقشتنا في هذا القسم حول مظاهر القيم، وصور التغير التي تطرأ عليها من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى المراهقة، وذلك في ضوء تناول للنقاط التالية:

1- أوجه التشابه بين العامل موضع التفسير في الفترة المعنية وبين نظائره في المراحل العمرية الأخرى.

2- جوانب الاختلاف والتغيير في الأنماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية.

3- المقارنة بين الجنسين (الذكور والإناث) في كل مرحلة عمرية على حدة.

1- أوجه التشابه بين المراحل العمرية الثلاث:

تتمثل أهم جوانب التشابه بين أفراد المراحل العمرية الثلاث في ظهور عامل «الإنجاز في إطار الالتزام بالقيم الأخلاقية». حيث ترتبط المظاهر

النوعية لقيمة الإنجاز (كما تتحدد في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، وأداء ما يكلف به الفرد من واجبات، والمثابرة في بذل الجهد والتفاني في حل المشكلات) مع المظاهر النوعية لقيمة الصدق (الشجاعة في قول الصدق) ومعاقبة أصحاب الخبر الكاذب، وتقدير الأشخاص الذين يتسمون بالصدق، والسعي نحو الوصول إلى الحقيقة، وقيمة الأمانة (كما تتحدد مظاهرها في التصرف بأمانة ومعاقبة غير الأمناء، والمحافظة على الممتلكات العامة، وتكوين علاقات مع أفراد يتصفون بالأمانة).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه «فيذر»، من وجود عامل للتوجه نحو الإنجاز وتأكيد الذات في ظل مراعاة مشاعر الآخرين والالتزام بالقيم الأخلاقية (104).

كما تتسق أيضا مع ما كشف عنه «روكيش» في دراسته للبناء القيمي في مرحلتي المراهقة والرشد. والتي أوضحت ظهور عامل «للكفاءة الشخصية، مرتبط بالقيم الأخلاقية والدينية»، عبر المراحل العمرية المختلفة (194)، فقيمة الإنجاز تمثل أهمية كبيرة في البناء القيمي لدى المراهقين. ويرجع ذلك إلى الضغوط التي يمارسها الآخرون في البيئة المحيطة (كأفراد الأسرة) نحو الأبناء، والدافع نحو التحصيل، وخفض القلق وحل الصراعات وتحقيق الذات، والحصول على التقدير والمكانة في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه المراهق. فهناك كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات، تدعيم من البيئة لمثل هذا النمط من القيم (214). فالإنجاز كقيمة يسعى إليها الفرد توجد غالبا في المراحل العمرية المختلفة، مع اختلاف مظاهرها وأشكالها، ودرجة أهميتها من مرحلة لأخرى-وهذا ما كشفت عنه نتائج البحث الحالي-فعلى الرغم من ظهور هذا العامل في المراحل العمرية الثلاث-فإن أهميته تتزايد في مرحلتي المراهقة (المبكرة والمتأخرة) عن مرحلة الطفولة. وذلك بدليل نسبة التباين التي يستوعبها هذا العامل، والتي تتزايد عبر العمر. فكلما تقدم عمر الفرد تزايدت لديه أهمية النظر إلى قيمة الإنجاز ليس فقط على أنها تحقق السعادة الشخصية بالنسبة له-ولكن على أنها وسيلة لتقدم المجتمع-فهي لم تعد قيمة وسيلية بالنسبة للفرد ولكن قيمة غائية يسعى إليها (198) وهذا ما أشار إليه بعضهم بما يسمى «تعلق القيمة» Relevance of value أي تزايد أهميتها أو كفاءتها في تحقيق

العديد من الوظائف بالنسبة للفرد. تساعده على تحقيق ذاته وتوافقه الاجتماعي (187).

2- أوجه الاختلاف بين المراحل العمرية الثلاث:

أما فيما يتعلق بجوانب الاختلاف بين المراحل العمرية. فنعرض لها على النحو الآتي:

ا- أوضحت نتائج التحليلات أن هناك تناقصا في عدد العوامل المستخلصة مع تزايد العمر. فبالنسبة لعينات الذكور، أمكن استخلاص خمسة عوامل في مرحلة الطفولة المتأخرة، وثلاثة عوامل في كل من مرحلتي المراهقة. وفيما يتعلق بعينات الإناث، أمكن استخلاص خمسة عوامل أيضا في مرحلة الطفولة المتأخرة، وأربعة عوامل في كل من مرحلتي المراهقة.

ويشير ذلك إلى حقيقة مؤداها أن ارتقاء نسق القيم يتجه نحو المزيد من التكامل والتداخل عبر العمر. فقد تميزت مرحلة المراهقة (المبكرة أو المتأخرة)-عن مرحلة الطفولة بظهور عامل عام للنسق القيمي، يستوعب معظم المظاهر الفرعية للقيم (الإنجاز، والمساواة، والصدق، والأمانة، والصداقة). وتشتمل هذه النتيجة على عدد من المعاني والدلالات الهامة:

أ- فهي تتسق مع حقائق النمو والارتقاء عموما. والتي تشير إلى أن ارتقاء الوظائف وأشكال السلوك يكون غالبا في اتجاه مزيد من التمايز والتداخل. حيث يتجه نمو الفرد من وظائف غير متمايزة إلى وظائف أكثر تحددا وتمايزا. ثم تدخل هذه الوظائف المتمايزة في علاقات مع غيرها من جوانب السلوك مكونة وحدات جديدة فالقيم التي يتعلمها الفرد ويتبناها إنما تنتظم في نسق يقوم على منطق الأولويات. ويرتبط مستوى ارتقاء هذا النسق بعدد من المتغيرات، كالعمر، والبناء البيولوجي، والظروف الحضارية والثقافية التي يعيش فيها، والمشجعة على تبني قيم معينة وتقلص نقيضها فهو يتعلم من خلالها ما هو مفضل أو غير مفضل من أشكال السلوك.

ب- كما تلتقي هذه النتيجة مع ما أشار إليه «كاتون» بحيز القيم والذي يختلف فيما يتضمنه من قيم من عمر لآخر، ومن مجتمع لآخر. فكلما تزايد عمر الفرد تزايد عدد القيم التي يشتمل عليها هذا الحيز أو المجال القيمي. ويبدو أن الأطفال في المرحلة العمرية المبكرة (86) لا يملكون العمليات العقلية اللازمة لربط الجزء بالكل. وبالتالي يختفي ظهور ما نسميه بالعامل

العام للنسق القيمي في هذه المراحل العمرية.

حـ- كما تتسق هذه النتيجة أيضا مع ما أشار إليه «أوبنهايم» في إطار تناوله لارتقاء شخصية الفرد. والذي توصل من خلاله إلى أنه كلما نما الفرد وتزايدت معارفه وخبراته، كانت قيمه أكثر تجريدا وانتظاما (172).

2- كشفت النتائج أيضا عن ظهور عامل «للسعي نحو الإنجاز من خلال التعاون مع الأصدقاء»، في مرحلة الطفولة المتأخرة أما في مرحلتي المراهقة (سواء المبكرة أم المتأخرة) فقد أوضحت النتائج ظهور عامل السعي نحو الإنجاز في ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال».

ويشير ذلك إلى وجود تغير في أنماط القيم التي يتبناها الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة. وذلك من خلال إعادة توزيع الفرد لهذه القيم وتقديره لها في ضوء ما تمثله من أهمية بالنسبة له (187). فعلى حين تمثل قيمة الإنجاز أهمية كبيرة في المراحل الثلاث إلا أنها ترتبط بالتعاون مع الأصدقاء في فترة الطفولة، وبالتفرد والاستقلال في فترة المراهقة فالأطفال في المراحل العمرية المبكرة لا يمكنهم الإنجاز دون الاعتماد علي مساعدة الآخرين وأنه مع نمو الفرد يصبح أكثر اعتمادا على نفسه. ولذلك فهو يسعى إلى الإنجاز والعمل مستقلا عن الآخرين. فقد أوضح «فلافل وهل» أن هناك ارتباطا بين الإنجاز والمجاراة في مرحلة الطفولة، وبالاستقلال والخصوصية في مرحلة المراهقة (113).

ويوجه عام تنتظم القيم حول بعدين رئيسين: الأول، نسق التوجه نحو الاستقلال، والإنجاز والإبداع). الثاني، نسق التوجه نحو الداخل (ويتضمن المهارات الاجتماعية، والحصول على المركز أو المكانة، والتدين، وضبط النفس)(أنظر: 203)

كما تبين أن النمط الخاص بالقيم التي تدور حول تحقيق الذات (كالإنجاز وتحمل المسئولية) يعد من أكثر الأنماط الارتقائية التي تتميز بها مرحلة المراهقة.

3- تميزت مرحلة الطفولة المتأخرة عن المراحل العمرية التالية لها، بظهور عامل «للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص». فقد أوضحت النتائج أن أطفال هذه المرحلة العمرية يفضلون المذاكرة وأداء الواجبات المطلوبة منهم في إطار الاقتداء بالنماذج المنجزة والأمنية والصادقة من

الأشخاص.

ويعكس هذا العامل دور المحاكاة في تعلم الطفل للقيم والمعايير السائدة في مجتمعه فاختيار الشخص للنموذج أو القدوة لا يتم بشكل عشوائي، ولكنه يختار النموذج الملائم الذي يساعده على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه (206) ويتسق ذلك مع ما كشفت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة، من أن الدافع إلى الاقتداء بالآخرين في المراحل العمرية المبكرة إنما يتمثل في الحصول على المكافأة المباشرة، والتقدير أو الثناء من قبل الآخرين (238؛ 229) كما أشار «باندورا وولتر» إلى أن عملية اكتساب الفرد لقيمه ومعاييره إنما تتم من خلال التعليم بالملاحظة أو المشاهدة للنماذج السلوكية. كما تبين أيضا أهمية المنبهات والتدعيمات الخارجية بالنسبة للأطفال، وأنها مجرد أمثلة للتدعيم الذاتي.

وبوجه عام يكشف ظهور هذا العامل في هذه المرحلة العمرية عن دور القدوة أو النموذج في تكوين قيم الأطفال. فقد أمكن لكل من «بندورا ودونالد»، تغيير الأحكام الأخلاقية لدى مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 5، 11 سنة. وذلك من خلال وسائل التدعيم والتعلم من نموذج اجتماعي (75).

4- كما أوضحت نتائج البحث الحالي أيضا تميز مرحلة الطفولة بظهور عامل «التوجه نحو لاستقلال مع الالتزام بالقيم الأخلاقية». في حين تميزت مرحلتا المراهقة (سواء المبكرة أم المتأخرة)، بظهور عامل «التوجه نحو الاستقلال مقابل التوجه نحو الآخرين وإقامة علاقة معهم».

وارتباط الرغبة في الاستقلال بالالتزام بالقيم الأخلاقية في مرحلة الطفولة إنما يتسق مع ما أطلق عليه بياجيه (180) بالاستقلال الأخلاقي moral autonomy، الذي يبزغ على المستوى الشخصي في الفترة ما بين 7، 12 سنة. أما فيما يتعلق بارتباط الرغبة في الاستقلال بالتوجه نحو الآخرين وتكوين الصداقات فيكشف-كما سبق أن أشرنا في مناقشة نتائج القسم الأول-عن نمو قطب الفردية-الاجتماعية لدى المراهق. فهو يشعر بالرغبة في الاستقلال بعيدا عن الأسرة. وفي نفس الوقت نجده يميل للانضمام إلى جماعات الأصدقاء، والرغبة في العمل معهم، وتقديم المساعدة لهم. ففترة المراهقة كما يرى البعض تعد بمثابة مرحلة انتقالية من الطفولة إلى

الرشد، فالمراهق يعيش غالبا بين عالمين: عالم الأطفال وعالم الراشدين. ونتيجة لذلك فهو يواجه بالعديد من التغيرات النفسية والاجتماعية، ونمو حاجاته وتحديد هويته (167)

3- المقارنة بين الذكور والإناث في كل مرحلة من المراحل العمرية الثلاث:

أظهرت نتائج الدراسة الراهنة أن جوانب الاختلاف بين الجنسين في الأنماط العاملية للقيم تتمثل في ثلاثة مظاهر:

1- تتسم عوامل الذكور-وبخاصة في مرحلتي المراهقة-بأنها أكثر عمومية وشمولية من عوامل الإناث. فقد كشفت نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية عن ثلاثة عوامل لدى الذكور في كل من مرحلتي المراهقة-مقابل أربعة عوامل لدى الإناث من نفس هاتين المرحلتين. وهي نتيجة لا نجد في التراث ما يبررها أو يفسرها، إلا أنه يمكن أن نرجع ذلك إلى احتمالين:

الأول: اختلاف طبيعة النسق القيمي لدى الجنسين، والأبعاد التي ينتظم حولها فهو أكثر تفصيلا لدى الإناث.

الثاني: أن نمو وارتقاء النسق القيمي يسير بمعدلات تختلف من جنس لآخر. ونحن أقرب في المرحلة الحالية إلى الاحتمال الأول، الذي يشير إلى اختلاف الأنساق القيمية لدى الجنسين. وذلك لأن هناك ما يدعمه من نتائج البحث الحالي كما سيتضح فيما يلي:

2- تميزت الإناث عن الذكور في المراحل العمرية الثلاث، بظهور عامل «للتوجه الديني» ويدعم هذه النتيجة ما كشفت عنه دراسة ترهون وآخرين، لنسق القيم في فترة المراهقة (224)، والتي أوضحت تميز الإناث عن الذكور بظهور عامل يشتمل على القيم الأخلاقية والدينية. فالتوجه الديني يمثل وزنا أكبر لدى عينات الإناث-عنه لدى عينات الذكور في هذه المرحلة من العمر. فمن المجالات التي تمثل أهمية كبيرة في حياة الطالبة المصرية في هذه المرحلة العمرية، مجال القيم الأخلاقية (كالصدق والأمانة) والقيم الدينية (كالمعتقدات الدينية، وأداء الشعائر الدينية)(30).

وبوجه عام فالرجال أكثر توجها نحو القيم المادية، والإنجاز، وأكثر بحثا عن المتعة-في حين أن النساء أكثر توجها نحو القيم الدينية، والسعادة الشخصية، وتقدير الذات والتناسق الداخلي أو الحياة الخالية من الصراع.

ويرجع اهتمام الإناث بالقيم الأخلاقية والدينية عن الذكور إلى عدد

من العوامل من أهمها ما يأتي:

أ- أن الإناث أكثر شعورا بالذنب عند ارتكاب الخطأ من الذكور ويسلكن بشكل أخلاقي بدرجة أكبر من الذكور-حتى في غياب الأوامر أو الضوابط.

ب -كما أرجع البعض اهتمام الإناث بالقيم الدينية (كما تتمثل في الذهاب إلى أماكن العبادة، والانتظام في أداء الشعائر، وقراءة الكتب الدينية)-إلى أنهن أقل تسلطية من الذكور (أنظر: 72؛ 129).

جـ- يحتمل أيضا أن يرجع ذلك إلى ظروف البيئة والتنشئة الاجتماعية التي تغالي من شأن هذه القيم بالنسبة للفتيات، فتزيد من أهميتها لديهن.

3- كما أظهرت نتائج البحث الحالي أن الذكور أكثر توجها نحو الاستقلال والتفرد في حين أن الإناث أكثر توجها نحو التفاعل مع الأصدقاء-وبخاصة في مرحلة المراهقة وتشير معظم الدراسات التي أجريت في المجال إلى أهمية التوجه الاستقلالي لدى الذكور-مقابل التوجه نحو القيم الاجتماعية لدى الإناث. فهناك اهتمام من جانب الإناث منذ طفولتهن بالأشخاص الآخرين وحاجاتهن الشديدة إلى تكوين علاقات حميمة، وإحجامهن عن الدخول في مواقف تملى عليهن ضرورة التنافس، ورغبتهن في السلوك بمحددات الجاذبية الاجتماعية، وسعيهن إلى مجاراة الأعراف الاجتماعية، وامتثالهن لتوجهات المنشئين المختلفين، وتوجههن كثيرا نحو القيم الاجتماعية والجمالية، والدينية، وقليلا نحو القيم السياسية أو الاقتصادية أو النظرية (27؛ 28).

ويتسق ذلك مع ما أوضحه «د. سويف»، في مجال دراسته للصداقة (41) من أن المراهقين أقل اندماجا في صداقاتهم من المراهقات. فنسبة كبيرة من الفتيان أبدوا تحفظا فيما يتعلق بالإفضاء بأسرارهم إلى أصدقائهم. في حين أنه ندر بين الفتيات أن وجدت تلك التي كانت تبدي تحفظا في هذا الصدد. فمعظمهن يعترفن بالتصريح بجميع أسرارهن لصديقاتهن.

ويرجع الاهتمام المتزايد لدى الذكور بالتوجه نحو الاستقلال، واهتمام الإناث بالتوجه نحو إقامة علاقة مع الآخرين إلى اختلاف ظروف التنشئة الاجتماعية للجنسين فالآباء أكثر تشجيعا لأبنائهم الذكور عن الإناث، على السلوك الاستقلالي (10) فهناك كما يقول «جوليان» نوع من التنميط

الاجتماعي لدور كل جنس وما يتوقع منه. كما قد يرجع ذلك إلى اختلاف مفهوم الذات لدى الجنسين. فمفهوم الذكور لذواتهم يتضمن: (الاستقلال، والتفرد، والسيطرة، والنشاط، والعدوانية)-في حين أن مفهوم الإناث لذواتهن يشتمل على: (الاعتماد، والخضوع، والتسامح، والمجاراة) (28). وبوجه عام يشير تراث الدراسات حول جوانب التشابه والاختلاف بين الجنسين إلى أن الإناث أكثر اجتماعية وأكثر قابلية للإيحاء من ا لذكور.

وبهذا نكون قد انتهينا من مناقشة القسم الثاني من نتائج الدراسة الميدانية. حيث تناولنا في البداية أوجه التشابه في الأنماط العاملية للقيم بين المراحل العمرية الثلاث. كما عرضنا لجوانب الاختلاف بين هذه المراحل. ثم تناولنا بعد ذلك أوجه التشابه والاختلاف بين الجنسين في كل مرحلة عمرية على حدة.

ونحاول فيما يلي ربط نتائج الدراسة بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم.

3- نتائج الدراسة الميدانية في علاقتها بالإطارات النظرية المفسرة لارتقاء القيم:

يتفق معظم الباحثين على أن الاتجاه العام للنمو والارتقاء في مختلف السمات أو الوظائف أو القدرات هو تغايرها عن بعضها بعضا بتقدم العمر. وان هذا التمايز يمضي في اتجاهه قدما حتى اكتمال نضوج الكائن وبلوغ الوظيفة المعينة أو القدرة المعينة نوع التخصص المقدر لها ودعم استقلالها النسبي عن غيرها من الوظائف وإذا كان الشكل العام لارتقاء القدرات أو الوظائف هو التمايز والتخصص بتزايد العمر فان الأمر ليس كذلك بالنسبة لارتقاء القيم. فالمنظور الارتقائي لنسق القيم كما أوضحت نتائج الدراسة الراهنة إنما يمضي في اتجاهه نحو المزيد من التداخل والتكامل عبر العمر. وأحد مؤشرات هذا التداخل والتكامل هو تزايد الارتباطات الدالة بين القيم وبعضها بعضا من مرحلة الطفولة إلى نهاية المراهقة. كما أن هناك مؤشرين آخرين يمدنا بهما أسلوب التحليل العاملي، وهما:

أ- تزايد إسهام العامل العام-مقاسا بالنسبة المئوية من التباين الكلي للمتغيرات التي يفسرها-وذلك عبر المراحل العمرية الثلاث.

ب- تداخل القيم مع بعضها بعضا في عوامل أكثر عمومية وشمولية

للعناصر التي تتضمنها بتقديم العمر.

وهذا لا يعني وجود تعارض بين ما توصلت إليه الدراسات التي تمت في مجال القدرات المعرفية، وبين ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية من اتجاه ارتقاء نسق القيم نحو المزيد من التركيب أو التعقيد والعمومية عبر العمر. «ولكن يشير ذلك إلى أنهما يكمل بعضهما الآخر، فالمزيد من النضج المعرفي أو العقلي-المؤدي إلى تمايز القدرات-يعد من أهم العوامل المحددة أو المسؤولة عن التركيب والتعقيد في نجية النسق القيمي مع تزايد عمر الفرد.

فارتقاء نسق القيم كما أوضحت الدراسة الميدانية يمضي في اتجاهه من العيانية إلى التجريد ومن الفردية إلى الاجتماعية ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب ومن الخصوصية إلى العمومية.

ويتفق ارتقاء نسق القيم من العيانية إلى التجريد مع تقسيم «هارفي» للأنساق القيمية في إطار تناوله للمعتقدات-إلى أربعة أنماط، تمتد على متصل يمثل قطبه الأول العيانية وقطبه الآخر التجريد: النمط الأول وهو أكثر الأنماط عيانية، حيث يتسم البناء المعرفي للفرد بقلة التمايز وضعف التكامل.

أما النمطان الثاني والثالث، فهما يمثلان موضعين على متصل العيانية-التجريد أي بين النمط الأول والرابع.

أما النمط الرابع، فيتسم بالتجريد والتمايز الواضح والتكامل بين عناصره أو أجزائه (أنظر: 25؛ 124).

ويشير تصور «هارفي» للأنساق القيمية إلى أن هناك علاقة بين قيم الفرد، وبين معارفه أو قدراته. فالالتقاء بين القدرات المعرفية والتوجهات القيمية-فيما يرى «د. حسين»، هو أمر يفرضه منطق الصيغة التفاعلية بين جوانب بناء الفرد النفسي (25).

أما فيما يتعلق بارتقاء القيم من الفردية إلى الاجتماعية. فيتسق ذلك مع ما أوضحه «أوزيبل» Ausbel من أن ارتقاء القيم يتمثل في مظهرين أساسين:

الأول: حيث تتسم قيم الفرد في المراحل العمرية المبكرة بالذاتية أو الشخصية.

الثاني: ويشتمل على ظهور القيم الاجتماعية حيث يصبح الفرد أكثر وعيا بحاجات ومشاعر الآخرين، وأكثر قدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار. فعلى سبيل المثال يتغير عدم قبول الطفل للسرقة من مجرد الخوف من العقاب إلى النظر إليها على أنها تسبب ضررا بالنسبة للآخرين (74).

كما يتفق ذلك مع تصور «ماسلو» في الارتقاء السيكولوجي للحاجات، على أنها تنتظم في ضوء مستويات ثلاثة: تبدأ من الحاجات الشخصية ثم الحاجات الاجتماعية ثم الحاجات العقلية والمعرفية وتحقيق الذات (156).

ويتسق ذلك أيضا مع ما توصل إليه «بنجتسون» (78)، من أن القيم تمضي في ارتقائها من الفردية والخصوصية إلى الاجتماعية والعمومية. وهذا ما كشف عنه «د. حسين» في دراسته للقيم الخاصة لدى المبدعين. فقد توصل من خلال استقرائه لحياة المبدعين إلى أن الفرد المبدع تتشكل لديه قيمة الإصلاح على مراحل ثلاث هي: مرحلة إظهار وبروز الاهتمامات ثم مرحلة البحث عن الذات (25).

كما أوضح نورمان بول (83)، أن ارتقاء القيم الأخلاقية يمر بأربع مراحل:

الأولى: وهي مرحلة ما قبل الأخلاق Anomy.

الثانية: وهي مرحلة التبعية Heteronomy والخضوع لأوامر وتعليمات الآخرين (كالأبوين)، وذلك تجنبا لرفضهم أو كراهيتهم له.

الثالثة: وهي مرحلة الاجتماعية Socionomy. حيث يكون سلوك الفرد محكوما بمعايير الجماعة.

الرابعة: وتتمثل في السعي نحو الاستقلال Autonomy والتوجه الذاتي أو ا لداخلي.

كان هذا فيما يتعلق بارتقاء نسق القيم من الفردية إلى الاجتماعية. أما فيما يختص بارتقاء نسق القيم من البساطة إلى التعقيد والتركيب فيتسق مع منظور «وودروف» في تناوله للقيم على أنها تمتد من القيم الوسيلية، التي تتسم بالبساطة والمباشرة إلى القيم الغائية التي تتعلق بالأهداف والمثل العليا (236). كما يتفق ذلك أيضا مع منظور «روكيش» في ارتقاء القيم، حيث تزايد عدد القيم التي يتبناها الفرد مع تزايد عمره، وبالتالي يتغير شكل أو تجمعات نسق القيم لديه. فبعد أن يكتسب الفرد قيمة معينة

يحدث لها نوع من التكامل في إطار عام هو «نسق المعتقدات الكلى»، والذي يتصف بالتفاعل بين عناصره، والممثلة في الاتجاهات والقيم الوسيلية والقيم الغائية (194).

أما بالنسبة لارتقاء نسق القيم من الخصوصية إلى العمومية فيتسق مع تصور «نيوكمب» حيث يشير إلى وجود مستويات متدرجة تبدأ من البواعث، ثم الدوافع يليها الاتجاهات وفي النهاية توجد القيم (169). وكذلك مع تصور «أيزنك» الذي يبين فيه أن نسق قيم الفرد عبارة عن وحدة مركبة نتيجة تراكم الخبرات والمعارف في عدد من المستويات تبدأ من الآراء النوعية، ثم الآراء المستقرة نسبيا يليها الاتجاهات، وفي المستوى الأخير نجد ما نسميه بالأيديولوجية (93).

3- أهم إسهامات الدراسة الميدانية:

تتلخص أهم إسهامات هذه الدراسة، وما يمكن أن تضيفه إلى نتائج البحوث السابقة التي تناولت الموضوع، في الجوانب التالية:

1- إلقاء الضوء على البناء القيمي في مرحلة الطفولة المتأخرة وهي مرحلة لم تحظ باهتمام الباحثين في الميدان. ففي حدود علم الباحث- هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذا الجانب في هذه المرحلة من العمر.

2- الحسم بين التعارض في نتائج الدراسات السابقة. فقد تبين من خلال عرضنا لموضوع البحث ومبررات دراسته-في الفصل الأول-أن هناك تعارضا بين نتائج الدراسات التي أجريت في المجال. وأن هذا التعارض يتمثل في مظهرين رئيسين:

الأول: حيث كشفت نتائج بعض الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة في ارتقاء نسق القيم بين المراحل العمرية المختلفة (77؛ 223)، في حين كشف بعضها الآخر عن وجود تشابه في الأنساق القيمية بين المراحل العمرية المختلفة (152؛ 212).

وتشير نتائج البحث الحالي إلى ترجيح صدق ما توصلت إليه المجموعة الأولى من الدراسات. والتي كشفت عن وجود تغير في نسق القيم عبر العمر.

فقد أظهرت النتائج أن نسق القيم يتغير عبر العمر، من العوامل النوعية

في مرحلة الطفولة إلى العوامل الأكثر عمومية وشمولية في مرحلة المراهقة. وأن هناك اختلافا في الأنماط العاملية للقيم بين مختلف المراحل العمرية.

المظهر الثاني: التعارض بين نتائج الدراسات حول الفروق بين الجنسين (الذكور، والإناث)، في أنساقهم القيمية. حيث توصل بعضها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (159) بينما كشف بعضها الآخر وجود فروق بينهما (48).

وتتسق نتائج البحث الحالي مع الاتجاه الثاني، الذي أكد وجود فروق ذات دلالة بين الأنساق القيمية لدى كل من الذكور والإناث. فقد كشفت النتائج-كما سبق أن أوضحنا-أن الإناث أكثر توجها نحو القيمة الدينية من الذكور. كما أن الذكور أكثر توجها نحو الاستقلال والتفرد من الإناث.

3- تؤكد نتائج البحث الحالي أهمية تناول المظاهر النوعية للقيم في الكشف عن ملامح وأبعاد تغيرها عبر المراحل العمرية المختلفة. وهو جانب لم نتمكن من الوقوف عليه في الدراسات السابقة. والتي انحصر اهتمامها في تناولها للقيم بمسمياتها العامة المجردة. حيث تقدم القيم للفرد في شكل قائمة، ويطلب منه ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة له.

4- أما فيما يتعلق بأهمية الدراسة الميدانية من الناحية العلمية أو التطبيقية فهذا ما سنتناوله في الفصل التالي من الدراسة.

8 دور القيم في عمليات التربية والإرشاد والعلاج النفسي

نعرض في هذا الفصل من الدراسة للأهمية العملية أو التطبيقية للدراسات والبحوث التي تناولت موضوع ارتقاء القيم بوجه عام، وارتقاء نسق القيم بوجه خاص. وذلك على النحو الآتي:-

أولا : أهمية الدراسة الميدانية لارتقاء نسق القيم عبر المراحل العمرية الثلاث: الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة، والمراهقة المتأخرة، والتي سبق أن عرضنا لهذا في الفصل السابق.

ثانيا : أهمية دراسة موضوع القيم بوجه عام.

ويدور حديثنا في هذين الجانبين حول بيان أهمية القيم في المجالات التالية:

1- عمليات التربية.

2- التوجيه والإرشاد النفسي.

3- الصحة النفسية.

أولا: الأهمية التطبيقية للنتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية عن ارتقاء نسق القيم:

ونقدم في هذا الجزء تصورا للاحتمالات الممكنة لكيفية الاستفادة من النتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية بشكل عام. وذلك على النحو الآتي:

1- تبين أن القيم تمضي في ارتقائها من الخصوصية إلى العمومية، ومن العيانية إلى التجريد، ومن البساطة إلى التعقيد والتركيب، حيث تتسم القيم في المراحل العمرية المبكرة (الطفولة المتأخرة) بأنها أكثر بساطة وخصوصية، وفي المراحل العمرية التالية (خصوصا المراهقة المتأخرة) تتسم القيم بالعمومية والتعقيد والتركيب.

ولهذه النتيجة أهمية تطبيقية في مجال التربية وتنمية القيم لدى الأفراد، ففي مرحلة الطفولة يجب أن تتركز برامج التربية على تنمية القيم من خلال وسائل ونماذج عيانية محسوسة تقدم للأطفال، تتفق ومستواهم العقلي، أما في مرحلة المراهقة على سبيل المثال-حيث تتسع دائرة معارف الفرد فيمكن تنمية هذه القيم من خلال وسائل أكثر تجريدا وعمومية. فهناك كما أوضح «كالمز» أهمية للقيم في مجال إرشاد الآباء والأمهات في تنشئة الأبناء من خلال أساليب المدح والثناء على القيم الإيجابية بواسطة مدعمات عيانية تناسب العمر الزمني للأطفال (84).

2- تبين أهمية التوجه نحو الاستقلال والتفرد والخصوصية، وكذلك التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم في مرحلة المراهقة المتأخرة عن مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة. لذلك يجب أن يأخذ القائمون بعمليات التربية-في الاعتبار التعامل مع المراهق من هذه الزاوية، فيعملون على تنمية الخصوصية والاستقلال لديه بشكل يمكنه من التعبير عن نفسه كفرد له هويته، كذلك يجب أن يحظى المراهق بالتقدير والاعتراف الاجتماعي من قبل الآخرين. وبوجه عام يجب الحرص على تنمية الجانب الاجتماعي لدى المراهق في ضوء اتجاهين أساسيين هما الفردية والاجتماعية بشكل يؤدي إلى توافقه وتحقيق ذاته.

3- تبين أن قيمة الإنجاز (كما تتمثل في الرغبة في المزيد من المعرفة والتحصيل والتفوق، والمثابرة في بذل الجهد) ترتبط بالقيم الأخلاقية

(كالصدق والأمانة) وذلك في مختلف المراحل العمرية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الإنجاز والتفوق يتم في ظل مناخ يتوافر فيه عدد من القيم الأخلاقية. وبالتالي فإن تنمية مثل هذه القيم الأخلاقية لدى الفرد منذ المراحل العمرية المبكرة، ربما يكون دافعا إلى الإنجاز والأداء بشكل أكفأ.

4- ظهرت أهمية الإنجاز في إطار التعاون مع الأصدقاء في مرحلة الطفولة المتأخرة. أما في مرحلة المراهقة فقد تبين أهمية الإنجاز في ظل مناخ يتسم بالتفرد والاستقلال. لذلك يجب أن يولى القائمون بتربية الأبناء اهتماما (سواء من أفراد الأسرة أو المدرسين)-بتنمية قيمة التعاون لدى الأطفال، وتشجيعهم على الأعمال والأنشطة الجماعية. كما يجب السعي نحو تنمية قيمة الاستقلال والتفرد خصوصا في مرحلة المراهقة، بما يتفق والتغيرات البيولوجية والنفسية المصاحبة لها.

5- يعطي التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة أهمية كبيرة للاقتداء بالنماذج المثالية من الأشخاص، أي الأشخاص الذين يتصفون بالأمانة والصدق. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية دور المحاكاة في تعلم الطفل للقيم والمعايير السائدة في مجتمعه، ويمكن الاستفادة بهذه النتيجة في توصيف المقررات والمواد الدراسية التي تقدم للأطفال، فيجب تضمين هذه المقررات ما يشير إلى أهمية الاقتداء والنموذج في حياتهم، كما يجب الحرص على تقديم مواصفات هذه النماذج بشكل ييسر للأطفال تمثلها واستيعابها.

6- تميزت الإناث عن الذكور من المراحل العمرية الثلاث بإعطاء أهمية للتوجه الديني والأخلاقي. في حين تميز الذكور بإعطاء أهمية للتوجه نحو الاستقلال والتفرد. ويرجع ذلك كما سبق أن أوضحنا إلى اختلاف ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية للجنسين، فالأسرة تشجع أبناءها الذكور أكثر من الإناث على السلوك الاستقلالي. إلا أنه يجب تغيير هذه الوجهة من النظر في التعامل مع أفراد الجنسين، فيجب تدعيم قيمة الاستقلال والخصوصية لدى كل من الجنسين على حد سواء بما يسمح بمزيد من التوافق والصحة النفسية. كما يجب تشجيع وغرس القيم الدينية لدى أفراد الجنسين مع توجيه وإرشاد هؤلاء الأفراد، بما لا يسمح بظهور أشكال من التطرف أو التعصب الديني.

بهذا نكون قد عرضنا للنتائج العامة التي كشفت عنها الدراسة الميدانية

عن ارتقاء نسق القيم لدى الفرد عبر المراحل العمرية الثلاث. كما عرضنا لأهميتها التطبيقية سواء من الناحية التربوية أو الإرشادية. ونعرض فيما يلي لما يجب أن يحرص عليه الآباء والمرشدون في تربية الأبناء وتوجيههم.

أ- **في مرحلة الطفولة المتأخرة** (السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي): يجب الحرص على تنمية النواحي التالية:-

1- الانضمام إلى جماعة الزملاء وتشجيع العمل التعاوني.
2- تحمل المسؤولية.
3- حرية الطفل في اختيار أصدقائه.
4- خصوصية الطفل وتشجيعه على الاستقلال.
5- التنشئة الدينية الواعية.
6- تعلم القيم الأخلاقية والجمالية.
7- تقديم النماذج الملائمة لأعمار الأطفال في هذه المرحلة.

ب- **في مرحلة المراهقة المبكرة** (مرحلة التعليم الإعدادي): يجب أن يحرص القائمون بعمليات التربية والإرشاد على تنمية الجوانب التالية:-

1- الاهتمام بالتربية الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والمجتمع والعناية بمجالات النشاط التي تحقق أهداف التربية الاجتماعية عن طريق الإرشاد النفسي.
2- حرية المراهق في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيارهم.
3- احترام ميل المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال.
4- تنمية القيم الدينية والأخلاقية والجمالية.

جـ- **في مرحلة المراهقة المتأخرة** (مرحلة التعليم الثانوي): يجب على الوالدين والمربيين والمرشدين مراعاة ما يأتي في تعاملهم مع المراهق:

1- تشجيع الميل إلى الزعامة وتدريبه على القيادة وتحمل المسؤولية.
2- تنمية الفردية والخصوصية لدى المراهق بما يسمح بتأكيد ذاته.
3- الانضمام إلى جماعة الأصدقاء وحرية اختيارهم، وتوجيهه توجيها غير مباشر مما يكسبه مزيدا من الثقة.
4- التقدير أو الاعتراف الاجتماعي.
5- تنمية القيم والتوجهات الدينية بشكل معتدل بعيد عن التعصب.

هذه هي أهم الجوانب التي يجب اتباعها على القائمين بتربية الأبناء

وإرشادهم وتوجيههم. ومن الملاحظ أن هناك بعض الجوانب المشتركة فيما بينها، وبخاصة فيما يتعلق بالجوانب الدينية والأخلاقية.

كما أن هناك بعض الجوانب المميزة والتي تتزايد أهميتها في مرحلة دون أخرى، فالمحاكاة من خلال النموذج أو القدوة على سبيل المثال رغم أهميتها في جميع المراحل إلا أن أهميتها تتزايد في مرحلة الطفولة.

ثانيا: أهمية دراسة القيم بوجه عام:

عرضنا في الجزء السابق لأهمية القيم في مجالات التربية والإرشاد. وذلك في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الميدانية التي أجريناها في هذا الصدد. ونعرض في هذا الجزء لأهمية القيم في هذه المجالات ولكن في إطار أكثر اتساعا وشمولا مما سبق.

تتجلى أهمية دراسة القيم في عدة مجالات، كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل علماء الدين ورجال السياسة والأخصائيين الاجتماعيين.. الخ. كما أن لدراسة القيم ونسق القيم أهمية وبخاصة في الإرشاد والعلاج النفسي، حيث تعتبر من أهم خصائص شخصية العميل. وتفيد دراستها في لفت نظر العاملين في الإرشاد والعلاج النفسي والتربية إلى ضرورة تقبل الفروق الفردية في القيم بين الثقافات الفرعية المتباينة.. كذلك يلعب نسق القيم دورا هاما في تحديد أهداف عملية التعليم وعملية الإرشاد والعلاج النفسي وهذا ما نتناوله على النحو الآتي:

١ - دور القيم في مجال التربية:

ونتحدث في هذا الجانب عن دور القيم في عمليات التعلم Learning والتعليم أو التدريس Teaching وذلك في كل من الأسرة والمدرسة. فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة، وكيف ترتقى هذه القيم والأبعاد التي تنتظم من خلالها يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية (84).

وقد كشفت الدراسات السابقة عن أهمية القيم في خلق البيئة التربوية المناسبة التي تحقق المزيد من فهم التلاميذ واستيعابهم، والتفاعل الجيد

بين المعلم وتلاميذه (220). كما أوضح «أتكنيسون» Atkinson أهمية وضع الطلاب في تجمعات أو فصول على أساس أنساقهم القيمية. فالجماعات التي تتشابه في أنساقها القيمية أكثر تفاعلا من الجماعات المكونة عشوائيا (35).

كذلك أوضح «سيكالا» من خلال دراسته التي قارن فيها بين خمسين زوجا من الزملاء ممن توقفت علاقاتهم مع بعضهم بعضا نتيجة ما تولد بينهم من صراع، وخمسين زوجا آخرين ممن استمرت الروابط بينهم في شكل علاقات حميمة. وتبين أن الصراع لدى الفئة الأولى، والعلاقات الحميمة في الفئة الثانية هما دالة للتشابه والاختلاف في أنساق القيم. فهناك تعارض بين قيم التلاميذ من الفئة الأولى، في حين يوجد تشابه واتساق بين قيم التلاميذ من الفئة الثانية (من خلال 25).

كما تبين أيضا الدور الذي تؤديه القيم في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ. فتزايد التقبل من جانب المعلم نحو تلاميذه يترتب عليه ما يأتي:

1- زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.
2- زيادة ابتكار التلاميذ.
3- زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل المدرسي.

كما يؤدي أسلوب المعلم الذي يتسم بالتقبل والدفء أو الصداقة إلى زيادة درجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، حيث إشباع دافع الانتماء عند التلاميذ كما يتمثل في زيادة درجة التوافق في القيمة الاجتماعية عند المعلم وتلاميذه. أما الأسلوب المتمركز حول العمل والاهتمام به، فقد تبين أهميته في زيادة التوافق في القيمة النظرية بين المعلم والتلاميذ.

كما تبين أهمية القيم في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع التلاميذ أو الطلاب في عملية التدريس (5) فنسق القيم الذي يتبناه المعلم-باعتباره مصدرا Source في عملية المخاطب مع التلاميذ-يؤثر في مستوى أدائه، ودرجة تفاعله معهم. لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم، ومنها ما يأتي:-

1- التعليم كوسيلة لتحقيق الذات. فلابد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

2- تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.
3- اتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.
4- التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.
5- تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.
6- تقدير العمل كقيمة غائية. 7- الصدق والإخلاص في الأداء..
8- السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني.
9- تقبل النقد.
10- الإيمان بأهمية العمل الجماعي (أنظر: 66).

كما كشف «جون بوكس» J. Box عن دور القيم في تحديد نوع المواد أو التخصصات التي يرغب فيها الطلاب (من خلال: 35)، واتضح أيضا أن الاهتمام بدراسة القيم والاتجاهات والمعتقدات أمر له أهمية بالغة في وضع المناهج الدراسية في جميع مراحل التعليم، حيث يتحقق خلال هذه المناهج-وفي ضوء نتائج البحث التوازن الذي يستهدفه المجتمع في تكوين شبابه في النواحي القيمية والوجدانية والثقافية. ويؤدي فقدان التوازن بين هذه القيم والتحصيل الدراسي إلى خلق جيل مضطرب نتيجة فقدان التوازن بين ما يحصله من علوم وبين حقيقة القيم والاتجاهات التي يثبت العلم التجريبي أنها موجودة بالفعل. لذلك ينبغي أن تتركز التربية من الناحية القيمية على النواحي التالية:-

1- تكوين توجه سلبي نحو القيم المستهدف تعديلها حتى تهوى على السلم القيمي للمجتمع، وتفقد وظائفها الاجتماعية وتتحول إلى مجرد أهداف جزئية.

2- تكوين توجه إيجابي نحو القيم المستهدفة وتقنين وظائفها الاجتماعية فتصعد على السلم القيمي.

3- العناية بالتوجه نحو القيم القديمة التي لم تفقد وظيفتها الاجتماعية بعد، وفقا للنظام الجديد، والعمل على تدرجها في السلم القيمي وفقاً لمكانتها بين القيم المختلفة (66).

كما كشفت نتائج الدراسات والبحوث السابقة في المجال أن القيم تعد بمثابة عوامل مؤثرة على القدرات، فاستعدادات الفرد، ومستوى تحصيله يتأثر بدافعيته للإنجاز ومثابرته ونسقه القيمي. فقد تبين أن المرتفعين في

الأداء الإبداعي يحصلون على درجات مرتفعة على عدد من القيم مثل: الإنجاز، والاستقلال، والصدق، والاعتراف أو التقدير الاجتماعي-وذلك بالمقارنة بالمنخفضين في الأداء الإبداعي (25). ويتسق ذلك ما ذكره «ماسلو» من تميز المبدعين بعدد من الصفات (والتي تعد توجهات قيمية)، ومنها ما يأتي:

1- أن لهم اتجاها واقعيا.
2- أنهم على قدر كبير من التلقائية.
3- أنهم يتمركزون حول المشاكل بدلا من أن يتمركزوا حول أنفسهم.
4- أنهم في حاجة إلى الخصوصية.
5- أنهم يتسمون بالاستقلال الذاتي والاستقلال عن الآخرين.
6- أن تقديرهم للأشياء متجدد ودون نمطية جامدة.
7- أن اتجاهاتهم وقيمهم تتسم بالديمقراطية.
8- أنهم لا يخلطون بين الغاية والوسيلة.
9- أنهم يولعون أشد الولع بالخلق والابتكار.
10- أنهم يقاومون الامتثال للثقافة والخضوع لها (69).

وعندما تتحدث عن العلاقة بين القيم والقدرات الإبداعية، فنحن نتعامل معها من منظور الارتباط والتفاعل وليس العلية أو السببية. فمما لاشك فيه أن هناك علاقة واضحة بين إمكانات الفرد وتوجهاته القيمية. لذلك يجب الحرص في عمليات التربية على تنمية مثل هذه التوجهات لدى الأفراد، بما يساعد على توافقه النفسي والاجتماعي وتوظيف قدراتهم الإبداعية.

أما فيما يتعلق بدور القيم التي يتبناها الآباء في تنشئة الأبناء. فقد تبين أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم وقيمهم، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه. ومن العوامل التي يمكن أن تساعد على نمو مستوى الضمير عند الطفل ما يأتي:

1- أن يكون لدى الوالدين ضمير ومعايير خلقية ناضجة ومعقولة وليست متشددة أو جامدة.

2- أن يكون تبني الطفل للمعايير الوالدية قائما على أساس عملية توحد إيجابية حبا وليس كرها(11).

ويؤدي تعارض القيم بين أفراد الأسرة إلى اضطراب عمليات التطبيع الاجتماعي وتنشئة الأبناء، فتنشأ شخصياتهم مضطربة بشكل يعوق توافقهم في المستقبل.

لذلك يوصي المتخصصون في مجال التربية بضرورة وجود اتساق وعدم تعارض بين قيم الوالدين في تنشئة الأبناء، وتنمية قيم المرونة في تفكيرهم من خلال العمل على تعميق فهم الأطفال بأن الأفكار ليست جامدة بل هي عرضة للتغيير(18).

وقد أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها د. «عماد الدين إسماعيل» أن القيم الاجتماعية التي تسود الأسرة وتؤثر في عمليات التطبيع الاجتماعي تتمثل فيما يأتي:

1- أن هناك انفصالية في الأدوار التي يقوم بها كل فرد من أفراد الأسرة مما يعوق تحقيق جو تعاوني ديمقراطي.

2- أن قيمة الفرد ومكانته تتحدد في المقام الأول بعوامل كالسن والجنس مما يدعم تكوين شخصيات متسلطة، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل التحرر والاستقلال والعمل الإيجابي المنتج.

3- أن السلطة تتركز في شخص الأب مما يخلق جوا تسلطيا يعطل تنمية القرارات المختلفة للفرد ويدعم الانصياع والسلبية.

4- أن هناك تفاوتا في هذه الاتجاهات يختلف باختلاف المستوى الاقتصادي الاجتماعي، أو مستوى التحضر، أو الجنس، مما يؤدي بدوره إلى تفاوت واضح في التطبيع الاجتماعي لأبناء الوطن الواحد(10).

ويتضح مما سبق أهمية التوجهات القيمية السائدة في المجتمع بوجه عام، والأسرة بوجه خاص في تحديد وتشكيل قيم الأبناء، وسمات شخصياتهم، ومدى توافقهم، ومستوى طموحهم ولذلك يجب أن تتسم هذه التوجهات بالإيجابية والمرونة، بما يساعد على تكوين أجيال واعية من الشباب، وعلى مستوى رفيع من الخلق، وتحمل المسئولية والالتزام بكل معانيه.

2- دور القيم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي:

يعرف الإرشاد النفسي Counseling بعامة بأنه عملية واعية مستمرة

بناءة ومخططة تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يفهم نفسه ويحللها، ويفهم ميوله واستعداداته واتجاهاته وقدراته، وخبراته ومشكلاته، ونواحي قصوره، ونواحي تفوقه ونبوغه وحاجاته، وأن يستخدم وينمي كل إمكاناته إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته بنفسه، بالإضافة إلى التدريب الخاص الذي يمكن الحصول عليه عن طريق الموجهين والمربين في مراكز التوجيه والإرشاد وفي المدارس وفي الأسرة لكي يصل الفرد إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق: شخصيا وتربويا وأسريا وزواجيا (37).

وتتأثر عملية الإرشاد النفسي بقيم واتجاهات كل من المرشد والعميل، فقد تبين أن نسق القيم الذي يتبناه المرشد، وكذلك العميل يؤثر في النتائج النهائية لعملية الإرشاد. فالعميل الذي يتبنى قيما مثل: المساواة، وسعة الأفق، والحب-على سبيل المثال-أكثر تقبلا للإرشاد والتوجيه. كما تبين أن استمرار العميل أو عدم استمراره في عملية الإرشاد يتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين قيمه وقيم المرشد (194). فكلما تشابه أو اقترب نسق قيم المرشد من نسق قيم العميل كلما كان العميل أكثر استقرارا، ومواصلة لبرنامج الإرشاد، وكان العائد من العملية العلاجية أفضل.

وتتركز برامج الإرشاد على تنمية قيم واتجاهات الفرد بما يؤدي إلى تقوية صورته عن ذاته. ففي دراسة عن مفهوم الذات وعلاقته بالإرشاد النفسي للمراهقين، حصل الأفراد ذوو مفهوم الذات الموجب على أعلى الدرجات في الثبات أو الاستقرار الانفعالي، والواقعية، وإقامة علاقات طيبة مع الجماعة وتحقيق قوة الأنا الأعلى، والصحة النفسية، والتوافق الاجتماعي، والتوافق المدرسي، والثقة بالنفس، والتسامح، والتحصيل الأكاديمي. وذلك في حين حصل الأفراد ذوو مفهوم الذات السالب على درجات منخفضة في كل هذه الجوانب (26).

يضاف إلى ما سبق أهمية القيم في مجال الإرشاد والتوجيه المهني Vocational Counseling، والذي يهدف إلى مساعدة الفرد في اختيار مهنته والإعداد لها، والتقدم في العمل، والتخطيط للمستقبل، وتحقيق التوافق المهني.

وقد كشفت نتائج الدراسات عن أهمية القيم في مجال الإنتاج-فالقيم بعامة، والقيم الدينية بخاصة ترتبط ارتباطا وثيقا بالعمل ومستوى الإنتاج. وذلك لأن العمل يعتبر حاملا للقيمة ومن خلاله يحقق الفرد وجوده-هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية فإن للعمل غايات يهدف إليها كرفع مستوى حياة الناس وزيادة الإنتاج وخفض البطالة، ولهذه الغايات قيمة، كأن ينجم عن زيادة الإنتاج قدر عظيم من الرفاهية. ، كما يؤدي تمسك الأفراد بالقيم الدينية إلى زيادة توافقهم في الحياة من خلال تحقيقهم لكيانهم ووجودهم ومكانتهم الاجتماعية في العمل (3).

كما تبين أهمية القيم الاجتماعية في التأثير على نوع التعليم الذي يفضله الأفراد فتبعا للنظرة الاجتماعية للعمل (الفني أو الحرفي) يتجه الأفراد بدورهم إلى الإقبال على نوع التعليم الذي يكفل لهم بعد التخرج الحصول على المهنة المفضلة والمحترمة من وجهة نظر القيم السائدة في المجتمع. حيث تعد هذه القيم بمثابة محددات لاختيار الفرد لمهنة معينة، وتحديد مساره المهني Career على المدى الطويل. لذلك يجب أن يهتم المسؤولون والمخططون بالمقارنة بين قدرات الفرد واهتماماته من ناحية، وقيمه من ناحية أخرى، بشكل يتيح للأفراد اختيار مسارهم المهني في ضوء رؤية واضحة لميولهم وقدراتهم وقيمهم للأدوار المتوقعة منهم (15).

وبوجه عام تؤثر قيم المجتمع على المستقبل المهني للفرد، فالمستقبل المهني للفرد لا يعتمد فقط على استعداده للعمل وإنما على المجتمع الذي يعمل فيه، والتوجهات السائدة فيه. لذلك أصبح من الضروري أن نتساءل عن القيم والاتجاهات التي تحتاج إليها المجتمعات لتحقق لنفسها النمو، ومدى توافرها أو نقصها بقصد وضع برامج عمل لتدعيم ما قد يكون هناك من عوامل إيجابية، والتغلب على ما قد يكون من عوامل سلبية.

وتتلخص الإجابة عن هذا السؤال فيما كشفت عنه نتائج الدراسة التي أجراها د. «نجيب إسكندر»، والتي استطلع فيها رأي مجموعة من المديرين في كل من مصر والعراق، عن القيم والاتجاهات والمهارات التي يرون أهميتها للتنمية. ثم عقد مقارنة بين المديرين في كل من المجتمع المصري والمجتمع العراقي-والمديرين في المجتمع الأمريكي. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة تفوق الإنسان الأمريكي على الإنسان العربي (المصري والعراقي)، في معظم

الصفات فيما عدا صفتي الكرم، والتماسك الاجتماعي. كما تبين أن من أهم الصفات التي يرى المديرون ضرورة توافرها لتحقيق أهداف التنمية ما يأتي:

أ- أهم الصفات بالنسبة للمديرين المصريين (مرتبة تنازليا):

1- حسن استغلال الوقت-مقابل إضاعة الوقت.

2- الانضباط-مقابل التسيب.

3- التنظيم في العمل-مقابل الفوضى.

4- تحمل المسؤولية الاجتماعية-مقابل اللامبالاة.

5- الاهتمام بالعلم-مقابل العزوف عن العلم.

ب- بالنسبة للمديرين العراقيين: (مرتبة تنازليا):

1- حسن استغلال الوقت-مقابل إضاعة الوقت.

2- التنظيم في العمل-مقابل الفوضى.

3- الاهتمام بالعلم-مقابل العزوف عن العلم.

4- احترام الإنسان لمجهوده-مقابل احترام الإنسان لنفوذه.

5- الانضباط-مقابل التسيب (أنظر: 2)

ويلاحظ من نتائج هذه الدراسة وجود درجة عالية من التشابه بين آراء المجموعتين مما يشير إلى التشابه في الوضع الاجتماعي في إطار الثقافة العربية.

كان هذا فيما يتعلق بأهمية القيم ودورها في مجال الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. أما فيما يتعلق بأهمية القيم في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي، فهذا ما نتناوله على النحو الآتي:-

3- دور القيم في مجال الصحة النفسية:

علم الصحة النفسية Mental Hygiene، هو علم تطبيقي للمعارف النفسية بهدف مساعدة الناس على تنمية أنفسهم وتحسين ظروف حياتهم، وأن يواجهوا الصعاب والأزمات بصبر وثبات وبأساليب توافقية مباشرة. ويستخدم في ذلك المنهج العلمي في تفسير علامات الصحة النفسية من حيث قوتها أو ضعفها، وفي تنمية الصحة النفسية في البيت والمدرسة والعمل والمجتمع، وفي دراسة الانحرافات النفسية، وطرق تشخيصها،

وتحديد عواملها وطرق الوقاية منها، وأساليب علاجها، والتنبؤ بما يمكن عمله لكي يحقق الإنسان صحته النفسية (أنظر: 62).

ويربط كثير من الباحثين بين الصحة النفسية والحياة الفاضلة، ويذهبون إلى أن طريق الصحة النفسية هو طريق الحياة الفاضلة، ويعتبرون مهمة علم الصحة النفسية مساعدة الناس على تلمس الطريق والسير فيه، وربط الصحة النفسية بالسيرة في طريق الحياة الفاضلة يجعلها وثيقة الصلة بالأخلاق السائدة في المجتمع.

ولذلك فإن علماء الصحة النفسية لا يهملون في دراساتهم قيم المجتمع وأخلاقه ودينه، وظروفه الاجتماعية والسياسية والثقافية، وهم لا يمارسون مسؤولياتهم تنمية الصحة النفسية، وفي علاج الانحرافات، وفي الوقاية منها بعيدا عن قيمهم وأخلاقهم ومعتقداتهم الدينية. فنظرة الأخصائي النفسي إلى الصحة النفسية وشروطها تتأثر إلى حد كبير بقيمه وأخلاقه ومعتقداته.

لهذا فإن أي عملية تهدف إلى تعديل السلوك ينبغي أن تضع في الاعتبار جميع جوانب الشخصية بما في ذلك القيم. وذلك لما لها من أهمية في مجال التوافق النفسي والاجتماعي هذا إلى جانب الدور الذي تلعبه القيم في عملية العلاج النفسي، فالصراع بين قيم الفرد قد يترتب عليه حدوث اضطراب سلوكي، كما في حالات العصاب النفسي (35).

ويدعم ذلك ما كشفت عنه الدراسات التي تمت في هذا المجال بهدف المقارنة بين الأنساق القيمية لدى المرضى النفسيين والأسوياء. والتي أوضحت نتائجها أن المرضى النفسيين يظهرون اتجاها مضادا أو معاكسا للقيم الدينية (184). كما تبين أيضا أن الرجال المرتفعين على العصابية والانبساطية يحصلون على درجات مرتفعة لكل من القيمة الاقتصادية، وقيمة الاتصال الاجتماعي Social Contact، أما النساء المرتفعات على العصابية والانبساطية فيحصلن فقط على درجات مرتفعة لقيمة الاتصال الاجتماعي (194).

وبوجه عام يؤدي الصراع داخل النسق القيمي إلى حدوث اضطرابات في الشخصية وسوء التوافق الاجتماعي. وتتطلب مثل هذه الحالات من المعالجين النفسيين أن يأخذوا في اعتبارهم دور القيم وعلاقاتها بالأمراض النفسية وعمليات التوافق الاجتماعي. وذلك من زاويتين أساسيتين: الأولى،

في مجال العلاج، والثانية: في مجال الوقاية.

أ- دور القيم وأهميتها في مجال العلاج النفسي:

يشير «بوهلر» C. Buhler إلى أن للقيم أهمية كبيرة في مجال العلاج النفسي وأن هذه الأهمية تبرز بوضوح من خلال إلقاء الضوء على جانبين رئيسين.

الأول: كيف يتناول المعالج النفسي قيم المريض ؟

الثاني: ما القيم التي يتمثلها كل من المعالج والمريض وتؤثر في عملية العلاج ؟

ويرى «بوهلر» أنه لا يمكن الحديث عن العلاج النفسي دون الوقوف على قيم المريض وأهدافه في الحياة، حيث تؤثر هذه القيم (الشعورية أو اللاشعورية) في عملية التخاطب بين المعالج والمريض. فالمريض يأتي إلى المعالج أو الطبيب بقيم وتصورات معينة عن مشاكله ومراعاته، ومهمة المعالج هي أن يبحث عن حل مقنع لصراعات المريض بين قيمه وسلوكه. كما يجب على المعالج أن لا يقف فقط عند حدود معرفته بقيم الفرد، ولكن يمتد أيضا إلى قيم الجماعة التي ينتمي إليها ويتحدد من خلالها مدى توافقه أو عدم توافقه مع هذه الجماعة(82).

كما أكد «كارل يونج» في أبحاثه ودراساته النفسية ضرورة غرس الإيمان لدى المريض الطريق حتى يتم شفاؤه. كما أوضح أن الشخص يصبح مريضا نفسيا حين يضل الطريق عن الجوانب الدينية والروحية، وأن المريض النفسي لا يتسنى له الشفاء إلا حين يسترد نظرته للحياة الدينية، حيث توفر القيم الدينية الأمن والأمان بالنسبة للفرد (69).

لذلك يجب غرس الإيمان وبث القيم الدينية والخلقية لدى المرضى النفسيين للإقلال من حدة الصراعات النفسية التي يعانون منها.

وقد قدم «بوهلر» تصورا لتناول القيم في مجال العلاج النفسي. وذلك في ضوء المبادئ التالية:

1- مساعدة المريض على أن يفهم نفسه بشكل يجعله أكثر واقعية، وسيطرة على حياته بشكل أفضل.

2- الاهتمام بحل مشاكل المريض في ضوء إطاره المرجعي وخبراته ومعارفه الخاصة.

3- التركيز على فهم دوافع المريض، ومشاعره، وسلوكه.

4- الوقوف على الصراع بين طموحات الفرد وحاجاته من ناحية وقيمه التي يتبناها من ناحية أخرى.

5- مساعدة المريض على وضع نسق قيمي ملائم يتسق مع قدراته وحاجاته.

6- الحرص على وجود اتساق بين قيم الفرد، وقيم الإطار الحضاري الذي يعيش فيه، بشكل يجعله أكثر توافقا وتحقيقا لذاته (82).

ب- دور القيم في مجال الوقاية:

للقيم دور في مجال الوقاية لا يقل أهمية عن مجال العلاج. وذلك سواء فيما يتعلق بالوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية، أم الوقاية من بعض المشكلات الخطيرة، كمشكلة تعاطي المخدرات.

وقد أوضحت نتائج الدراسات أن الحياة المستقرة في ظل القيم الدينية والأخلاقية كانت أحد العوامل الهامة في وقاية الأفراد من الإصابة بالأمراض النفسية حيث كان الدين عاملا هاما في معاونتهم على التكيف (4).

أما بالنسبة لدور القيم في الوقاية من تعاطي المخدرات، فقد كشفت نتائج الدراسات عن وجود علاقة سلبية بين الاتجاه نحو تعاطي المخدرات، والالتزام بالقيم الأخلاقية والدينية (119). فهناك مجموعة من الآراء والاعتقادات المرتبطة بتعاطي المخدرات، والتي يرجح أنها توجه المتعاطين نحو التعاطي، وتبرز لهم مواقفهم أو تصرفاتهم تجاه عدد من المسائل المتصلة بالمخدرات.

وبوجه عام يتزايد الاعتقاد الديني بأن الحشيش يعد حراما لدى الأفراد غير المتعاطين عن الأفراد المتعاطين (أنظر: 215). وبالتالي يجب توجيه الاهتمام في برامج الوقاية من تعاطي المخدرات، بغرس القيم الدينية المعتدلة. وذلك من خلال خطة قومية تشتمل على قطاعات مختلفة من الجمهور، خصوصا جمهور الشباب.

وبهذا نكون قد عرضنا لأهمية الدراسة الميدانية والدراسات السابقة التي تناولت ارتقاء نسق القيم. كما عرضنا لدور القيم وأهميتها في عمليات التربية، والتوجيه والإرشاد النفسي والمهني، والعلاج النفسي.

ويتضح مما سبق أن هناك تكاملا بين مجالات الاستفادة من دراسة

القيم-فالتربية الحديثة-على سبيل المثال-تتضمن التوجيه والإرشاد كجزء متكامل لا يتجزأ منها، ولا يمكن التفكير في التربية والتعليم دون التوجيه والإرشاد.

ويتطلب الامتداد بهذه النواحي التطبيقية إلى الواقع الفعلي فهما دقيقا لنظريات وأساليب تغيير القيم، والتي يمكن من خلالها تحقيق الفائدة التطبيقية المرجوة بشكل أفضل. وهذا ما نتناوله في الفصل التالي.

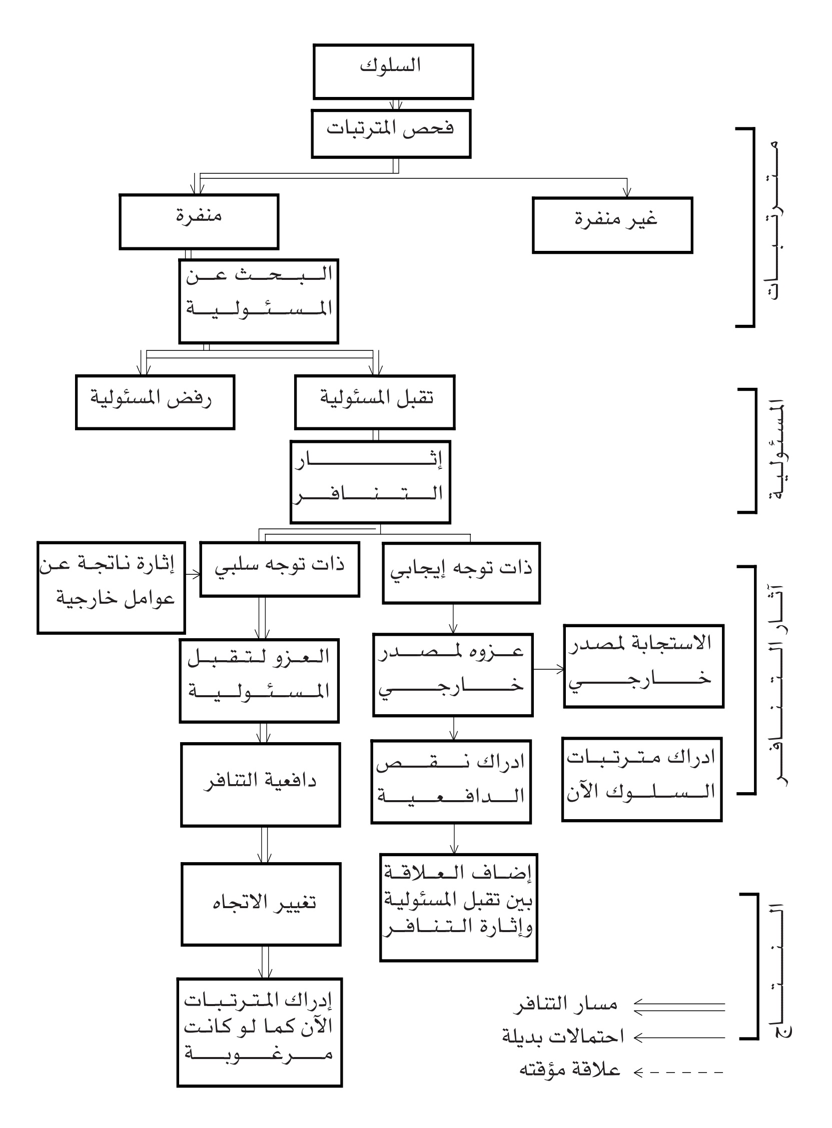
٩ نظريــات وأســاليــب تغيير القيم

أولا: نظريات تغيير القيم:

يسعى أصحاب هذا المنحى إلى معرفة الكيفية التي يتقبل بها الفرد سلوكاً معارضاً لقيمة واتجاهاته-على أساس ميله للمحافظة على الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وبين سلوكه إذا ما حدث بينهما تنافر. وذلك بتبرير السلوك الذي أصدره أو إضافة عنصر معرفي جديد أو تغيير الاتجاه الذي تبناه. وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:

ويشمل منحى الاتساق المعرفي Cognitive Consistency عددا من النظريات المتشابهة إلى حد ما في بعض الجوانب، والمختلفة في بعضها الآخر. ولكن المنطق الأساسي خلفها واحد، فجميعها تفترض أن الأفراد يسعون للبحث عن الاتساق بين معارفهم، فالشخص الذي يوجد لديه العديد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها بعضا يجاهد في سبيل جعلها متسقة مترابطة فيما بينها. ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي تعتبر دافعا أوليا (137).

وتوجد ثلاثة أشكال أو نماذج أساسية في مجال



شكل رقم (1)

يوضع تصوبر Cooper & Fazio لعملية تغيير الاتجاه نتيجة آثار التنافر، مع إدخال بعض التعديلات عليه.

(انظر: 45 ص 44)

الاتساق المعرفي وهي:

1- **نظرية التوازن** Balance Theory:

وهي من النظريات الهامة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها «هايدر» F. Heider. وتتضمن ضغوط الاتساق بين المؤثرات داخل النسق المعرفي البسيط «Simple Cognitive»، والذي يشكون من موضوعين، والعلاقات القائمة بينهما أو تقويمات الفرد لهما. فهناك ثلاثة تقييمات (تقيم الفرد للموضوع الأول، وتقييمه للموضوع الثاني، والعلاقة القائمة بين هذين الموضوعين). وتمت صياغة ذلك في المعادلة التالية:

O = <P> x <X>

حيث تشير <P> إلى الشخص، و <O> إلى الشخص الآخر، و <X> إلى موضوع الاتجاه.

ويوضح الشكل التالي حالات التوازن أو عدم التوازن المحتملة:

وفي ضوء هذا الشكل يتبين ما يأتي:

أ- أن النسق يكون في حالة توازن عندما تكون إشارة أو علامة واحدة فقط (موجبة) أو عندما تكون العلامات الثلاثة (موجبة) الأشكال 1، 2، 3، 4، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

- عندما يحب المدرس الطالب، ويؤيد كل منهما قيمة حرية المناقشة في المحاضرة يكون النسق متوازنا.

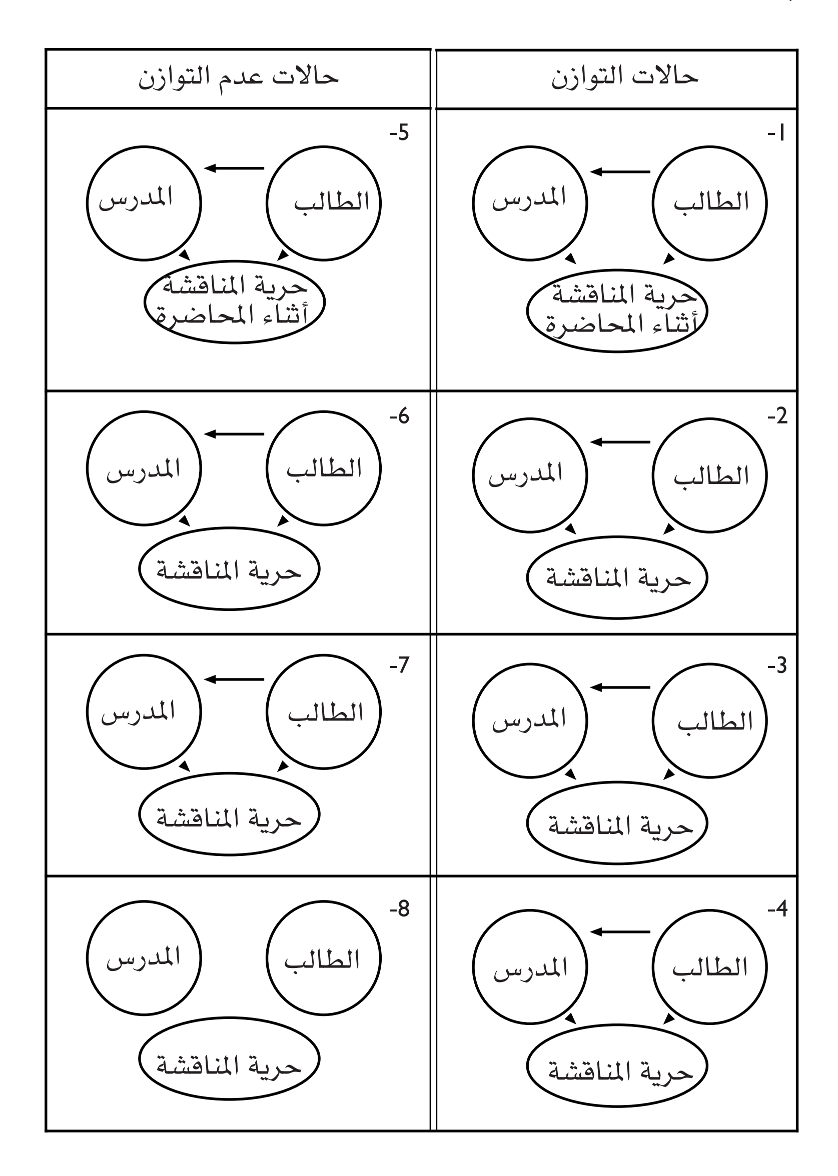
- عندما يحب الطالب المدرس، وكلاهما يكره حرية المناقشة في المحاضرة يكون النسق أيضا متوازنا.

ب- يكون النسق في حالة عدم توازن عندما توجد علامة سلبية واحدة أو عندما تكون العلامات الثلاث سلبية (الأشكال 5، 6، 7، 8). ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

- عندما يكره الطالب المدرس، وكلاهما يؤيد قيمة حرية المناقشة، يكون النسق غير متوازن.

- عندما يكره الطالب المدرس، وكلاهما يعارض حرية المناقشة يكون النسق أيضا غير متوازن.

جـ-ونظرا لأن الدفاع الرئيسي الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو



شكل رقم (2)

يوضح حالات التوازن وعدم التوازن

محاولة لتحقيق التناغم لـ Harmony وإعطاء معنى للمدركات، وتحقيق أفضل صورة من التفاعل والعلاقات الاجتماعية-فنظام التوازن يجعلنا نتفق مع الأشخاص الذين نحبهم ونختلف مع الأشخاص الذين نكرههم.

وينشأ عدم التوازن عندما يوجد اتفاق مع الأشخاص الذين نكرههم، أو عدم اتفاق مع الأشخاص الذين نحبهم، فعدم الاتساق ينطوي على الحقيقة القائلة «بأننا نحب أن نتفق فيما نحبه أو نكرهه. كما أننا نكر أن نختلف فيما نحبه أو نكرهه» (205).

وتستخدم نظرية التوازن هذه في التنبؤ باتجاه التغيير المحتمل حدوثه. ومن أمثلة هذه التنبؤات: أن الضغوط نحو التوازن تكون ضعيفة عندما نكره أو نعارض الشخص الآخر أكثر منها عندما نتفق معه. وقد أطلق «نيوكمب» Newcomb على هذه المواقف عدم التوازن Imbalance. وفكرته الأساسية في ذلك هي أننا غالبا لا نهتم كثيرا بما إذا كنا نتفق أو لا نتفق مع شخص ما لا نرغبه. إذ أننا عندئذ ننهي العلاقة وننسى كل شيء عن الموضوع كلية.

والقيمة الأساسية لتصور «نيوكمب» هذا تتمثل في أنه يصف الاتساق المعرفي بمصطلحات بسيطة، ويقدم دليلا مقنعا لفهم الاتجاهات كما أنه يركز انتباهنا على أكثر الجوانب أهمية في مجال تغيير القيم والاتجاهات. فنموذج التوازن يتضح في موقف معين كأنه إعادة لحل عدم الاتساق.

وبينما يشير نموذج «هيدر» إلى كيف يدرك الشخص الآخر تشير نظرية «نيوكمب» إلى كل من المعتقد والتفاعل الفعلي (نفس المرجع السابق).

2- الاتساق المعرفي الوجداني: Cognitive-affective Consistency

الشكل الثاني أو المراجعة الثانية لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائما أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم فمعتقداتنا ومعارفنا وتبريراتنا عن الموضوعات تتحدد في جزء منها من خلال مشاعرنا وتفضيلاتنا. والعكس صحيح أي أن تقويماتنا ومشاعرنا تتأثر بمعتقداتنا. ويتسق ذلك مع تصورنا لكل من الاتجاه والقيمة على أنهما يتضمنان ثلاثة مكونات: (المعرفة، والوجدان، والسلوك).

ويقدم «روزنبرج» Rosenberg الدليل على أن التغيرات المعرفية يمكن أن

تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه:

فأولا: تم تحديد ودراسة اتجاهات مجموعة من المبحوثين (البيض) نحو السود، والعلاقة القائمة بينهما.

ثانيا: قام بعد ذلك بالتنويم الصناعي للمجموعة التجريبية (البيض) وأخبرهم بان اتجاهاتهم نحو السود قد تغيرت إلى عكس الاتجاه العام السائد في المجتمع نحو السود.

أي أن «روزنبرج» قد غير مشاعر المفحوصين البيض نحو الإقامة مع السود، والنقطة المهمة في هذا هي أن الباحث غير من مشاعرهم دون تزويدهم بأي معارف جديدة. وأوضح «روزنبرج» أن التغيير في الاتجاهات والقيم يحدث نتيجة استخدام العديد من الأساليب كالتنويم، أو الأساليب الدراسية لتلقين المفحوصين، والمعارف المرتبطة بذلك.

وتعتبر هذه العملية في غاية الأهمية لأن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجانب الوجداني (المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك. فالطفل الذي يحب الديمقراطيين لأن والديه يفضلان ذلك، لا توجد لديه في البداية معارف قوية تؤيد ذلك، لأنه يكتسب بعد ذلك المعارف التي تؤيد هذا الاتجاه فالأفراد يتبنون أحيانا اتجاهات معينة دون وجود معارف قوية تؤيدها ثم يبحثون عن المعارف التي تؤيد هذه الاتجاهات فيما بعد (199).

3- نظرية التنافر المعرفي:

وترتبط هذه النظرية باسم «ليون فستنجز» L. Festinger وتتركز حول مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين الاتجاه والسلوك.

1- آثار ما بعد اتخاذ القرار Postdecision Dissonance.

2- آثار السلوك المضاد للاتجاه.

فقد ينشأ عدم الاتساق بين الاتجاه والقيم الذي يتبناها الفرد وبين سلوكه نظرا لأن الفرد اتخذ قراره دون ترو أو معرفة بالنتائج المترتبة على اتجاهاته وقيمه هذه.

أما فيما يتعلق بآثار السلوك المضاد للاتجاه. فقد يعمل الشخص في عمل معين ويعطيه قيمة على الرغم من أنه لا يرضي عنه في الحقيقة. فهو يعطيه قيمة وأهمية لأنه يريد الحصول من ورائه على الكسب المادي. ومن

هنا ينشأ عدم الاتساق بين القيم والسلوك. وتوصف أشكال عدم الاتساق هذه بأنها حالات من التنافر المعرفي.

والسبيل إلى التقليل من مثل هذه الحالات هو القيام بعمليات تغيير قيم الفرد واتجاهاته. فالجندي الذي يحارب ضد العدو إذا لم يكن لديه اتجاه واضح واقتناع بأن الحرب تمثل قيمة كبرى لأهداف أخرى، فإنه يقع في حالة تنافر معرفي بين الوضع الذي يوجد فيه ويلزمه بالدفاع، وقيمه واتجاهاته السلبية نحو موضوع الحرب.

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد نحو الاتساق بين اتجاهاته وقيمه وسلوكه (137).

وبوجه عام أدى عدد من خصائص النظريات المعرفية إلى إضعاف قدرتها على التعامل - على نطاق واسع-مع تغيير الاتجاه، ومن هذه الخصائص: غموض بعض المفاهيم، والافتقاد إلى أساليب مقننة إجرائيا للتحقق منها، وإهمال الفروق بين الأفراد في القدرة على تحمل التنافر وتفضيل الحجج التي تؤدي لإنقاصه، وتقدير الاتساق، فما هو متسق لدى فرد غير متسق لدى الآخر، وكذلك إهمال العوامل الدافعية والضغوط البيئية (أنظر: 45 ص 48).

ونظرا لذلك تقدم «فيشباين وأجزين» Fishbein & Agzen بنموذج الفعل المتعقل أو المبرر عقليا: The Reasoned Action Model. لحسم العلاقة بين الاتجاهات والسلوك، وتحديد العوامل المسئولة عن الاتساق بينهما-مع الافتراض مبدئيا بأن الأشخاص يسلكون بناء على منطق معين. ويتلخص هذا النموذج في ثلاث خطوات:

الأولى: يمكن التنبؤ بسلوك الشخص من خلال النية أو المقصد. فإذا قالت سيدة إنها تميل إلى تحديد النسل وتجنب حدوث أي حمل، فهي أميل إلى عمل ذلك من السيدة التي لا توجد لديها هذه النية.

الثانية: يمكن التنبؤ بالمقاصد السلوكية من خلال متغيرين رئيسين هما:

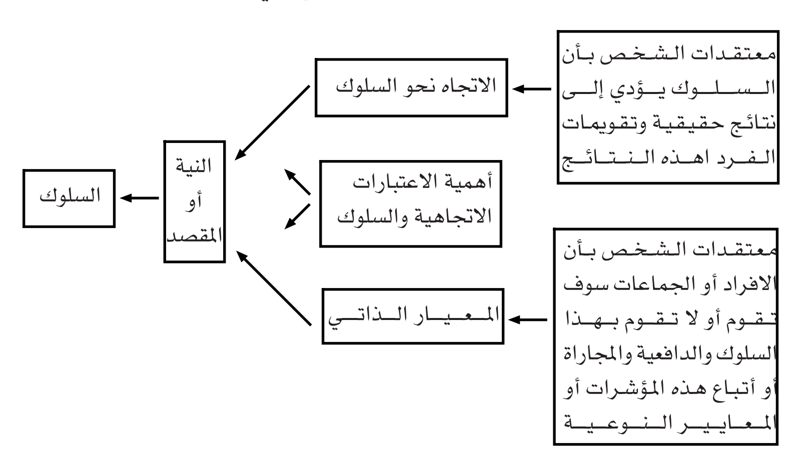
أ- اتجاه الشخص نحو السلوك (إيجابي أو سلبي).

ب- إدراك الشخص لاتجاه الآخرين نحو هذا السلوك.

الثالثة: يمكن التنبؤ بالاتجاه نحو السلوك من خلال استخدام إطار

توقع-القيمة Expectancy-Value Frame work فالاتجاهات تتشكل وفقا لكل من النتائج المتوقعة من السلوك، ووفقا لمؤشرات المعيار الذاتي Subjective Norm، أو تقييم الشخص للسلوك في ضؤ معتقداته عن تفضيلات الآخرين والدافع لاتباع هذا السلوك (111) وذلك كما هو موضح في الشكل الآتي:

وقد لخص «فيشباين وأجزين» هذا النموذج في المعادلة التالية:



شكل رقم (3)

يوضح نموذج الفعل المبرر عقلياً

السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد عن احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك إلى مترتبات معينة*تقييمه لهذه المترتبات)+(مجموع إدراكه لتوقعات الجماعة المرجعة*دافعيته لاكمال أداء السلوك)

فأداء الفرد لسلوك معين أم عدم أدائه يرتبط بمعتقداته الشخصية عن مترتبات القيام بهذا السلوك، ومعتقداته عن نظرة الآخرين وتوقعهم لهذا الأداء، وكذلك دافعية الفرد لاكمال هذا الأداء (111؛ 45)

ويرى «فيشباين وأجزين» أن أهم ما يميز الاتجاهات عن المعتقدات، هو أن المعتقدات تشير إلى الجانب المعرفي وتتمثل في درجات الترجيح الذاتي. ويفسر «فيشباين وأجزين» السلوك في ضوء مستويات متدرجة ؛ فعلى المستوى الأكثر عمومية نفترض أن النية تحدد السلوك وفي المستوى الثاني تفسر هذه النيات ذاتها في ضوء الاتجاهات نحو موضوع السلوك والمعايير

الذاتية، واللذان يتم تفسيرهما في المستوى الثالث في ضوء المعتقدات عن مترتبات أداء السلوك وعن التوقعات المعيارية. وفي المستوى الرابع نفسر سلوك الفرد بإرجاعه إلى معتقداته والتي تمثل معلوماته (صحيحة أو خاطئة) (نفس المرجع السابق).

وقد تبنى هذا النموذج العديد من علماء علم النفس الاجتماعي-على الرغم من أنه لا يوجد نموذج دقيق تماما في هذا المجال، فدور المقاصد السلوكية مثلا يعتبر أحد المصادر التي تمثل مشكلة أحيانا، إذ من الصعب تحديدها أو قياسها. فالعلاقة بين المقصد السلوكي ذاته مازالت غير محددة بوضوح. وعلى الرغم من كل هذه التحفظات على هذا النموذج-إلا أن أهميته تتمثل في تناوله لمفهوم الاتجاه على أن يتركز فقط في الجانب الوجداني، وكذلك في محاولة تحديد الدور الذي تؤديه الاتجاهات في تحديد سلوك الفرد.

كما قدمت «بيم» Bem سنة 1967 تفسيرا آخر في ضوء نظرية إدراك الذات Self Perception Theory ويتلخص هذا التفسير في أن العديد من اتجاهاتنا تقوم على أساس إدراكنا لسلوكنا، والظروف التي يحدث في ظلها هذا السلوك. وتقوم نظرية إدراك الذات بعمل نفس التنبؤات التي تقدمها نظرية التنافر المعرفي، فنظرية التنافر المعرفي مؤداها أن الاتجاهات عبارة عن استعدادات متعلمة، أما نظرية إدراك الذات فمؤداها أن الاتجاه الذي يعبر عنه الأشخاص هو عبارة ظاهرة تتمثل في عدم التفكير بعناية أو الإعداد المسبق (205).

وتحدث عملية إدراك الذات في ظل عدد من الظروف، وبخاصة عندما تكون الاتجاهات التي يتبناها الفرد مبهمة أو غامضة Ambiguous، أو عندما لا يكون لدى الأشخاص اتجاهات سابقة محددة تماما عن موضوع معين.

(2) النظريات السلوكية: Behavioral Theories:

ويتركز اهتمامها بالطبع حول التغير في السلوك. ويعترض المنظرون السلوكيون على كل من المنحى المعرفي ومنحى الشخصية في مجال إحداث تغيير في اتجاهات الفرد وقيمه. ويركز أصحاب هذا المنحى-كما سبق أن أشرنا-على أشكال التدعيم المختلفة سواء الإيجابية أو السلبية في تغيير

القيم والاتجاهات.

فقد أوضح «ماكيني» McKinney أن برامج تغيير القيم يجب أن تتركز على كل من التدعيم، والتوجه السلوكي (الآمر أو الناهي).

ويؤكد كل من «باندورا ووتلر» Bandura & Walters إحداث تغييرات في مجال القيم والاتجاهات من خلال مشاهدة النماذج الاجتماعية Social Models (75).

وتعتبر نظرية «بندورا» في التعلم بالمشاهدة Observational Learning حلقة وصل بين المنحى المعرفي من ناحية والمنحى الاجتماعي من ناحية أخرى- عن أي نظرية أخرى من النظريات السلوكية والتي اقتصر اهتمامها على سلوك الفرد (194).

وتمر عملية الاكتساب أو المحاكمة من خلال التعلم الاجتماعي بعدة مراحل هي الانتباه، والاحتفاظ، والتذكر، والدافعية، وهي عمليات متشابهة مع عمليات المعالجة المعرفية التي يقوم بها الفرد عند استقباله للرسالة (238).

وتشير نتائج البحوث التي تمت في مجال نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن ظواهر التعلم التي تنتج عن الخبرات المباشرة تتم في ضوء التعلم بالعبرة، أي من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر وما يترتب على هذا السلوك. وتتأثر عملية الاقتداء بعدد من العوامل. ومنها خصائص القدوة (كالجنس، والسن، ومستوى التعليم، وسمات الشخصية.. الخ)، وكذلك النتائج المترتبة على سلوك النموذج أو القدوة، ودافعية الفرد، والتعليمات المثيرة لهذه الدافعية في موقف التدريب أو تغيير اتجاهات وقيم الفرد.

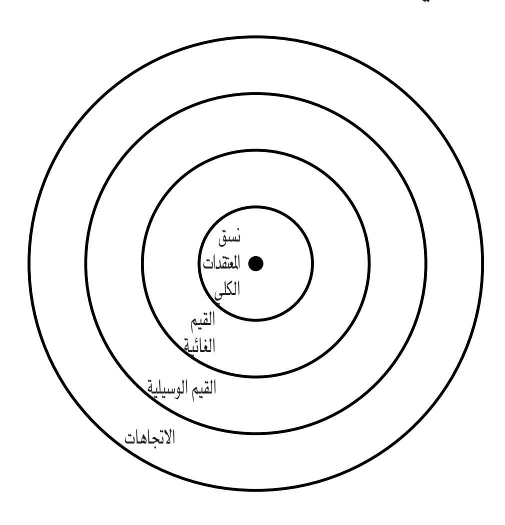
وبوجه عام يلخص «باندورا» وزملاؤه عملية الاقتداء في معادلة تتكون من ثلاثة عناصر هي (Sd,R.,SR)، حيث تشير (Sd) إلى المنبه المقتدى، و(R) تشير إلى الاستجابة الواضحة أو الصريحة المناظرة للاستجابة التي أداها المشاهد لسلوك القدوة، وتشير (SR) إلى استجابة الشخص المطلوب الاقتداء بها (75).

ويتضح مما سبق أن هناك من المنظرين من يؤكد أهمية التغيير المعرفي، وهناك من يؤكد أهمية التغيير السلوكي. أما الجمع بين الجانبين أو المنحيين (المعرفي، والسلوكي) فيتمثل في نظرية التغيير المعرفية-السلوكية، التي

قدمها «ميلتون روكيش».

ثالثا: النظرية المعرفية-السلوكية: A Theory of Cognitive and Behavioral Change:.

يرى «روكيش» M. Rokeach، أن المعتقدات والاتجاهات والقيم (سواء الوسيلية Instrumental، أو الغائية Terminal، تنتظم جميعها في إطار نسق عام هو نسق المعتقدات الشامل Total Belief system، والذي يتسم بالتفاعل والارتباط الوظيفي بين عناصره أو أجزائه.



شكل رقم (4)

يوضح العناصر الأساسية لنسق المعتقدات الكلى وأهمية كل منها في ضوء اقترابها أو ابتعادها من مركز النسق

ويكشف هذا الشكل عن الأهمية النسبية لكل عنصر من عناصر النسق العام للمعتقدات، فالقيم الغائية أكثر أهمية ومركزية من القيم الوسيلية. كما تعتبر القيم الوسيلية أكثر أهمية من الاتجاهات (194).

ويعطي «روكيش» بهذا الشكل أهمية كبيرة لنسق المعتقدات عن قيم الفرد. فنسق المعتقدات على حد تعبيره يشير إلى تصورات الفرد ومعارفه عن ذاته. ويتفق في ذلك مع وجهة نظر «ميد» (174)، و «روجرز» (190) في

تناولهما لمفهوم الذات Self Concept، والذي يمتد ليشمل كلا من المعارف، والشعور، واللاشعور بالصورة الجسمية، والقدرات العقلية، والنواحي الأخلاقية، والوضع الاقتصادي-الاجتماعي للفرد، والهوية القومية والدينية، والعنصرية والعرقية.. الخ.

وباختصار يشير مفهوم الفرد الكلي عن ذاته إلى أنه تنظيم لجميع معارفه السلبية والإيجابية. وتنتظم هذه المعارف في مجال عام هو نسق المعتقدات. ويرتقى هذا النسق عبر العمر نتيجة عدد من العوامل كعمليات التنشئة الاجتماعية، والخبرات الشخصية التي يتعرض لها الفرد.

ويقوم هذا النسق بعدد من الوظائف بالنسبة للفرد، كإصدار الأحكام، وإقامة الحجج والتبريرات، والتوافق، وتصور الفرد لذاته وللآخرين، والدفاع عن الأنا وتحقيق الذات.. الخ.. وهو في هذا أشبه بما تحدث عنه «ماكدوجل» McDougal بسيادة أو سيطرة العواطف كعاطفة اعتبار الذات (194)..

ونتيجة للترابط بين أجزاء النسق الكلي لمعتقدات الفرد فان أي تغير في أحد أجزائه يترتب عليه تغير في باقي الأجزاء كما يؤدي إلى تغير في السلوك، أي أن التغير يشمل الجوانب المعرفية والسلوكية معا.

ويظل هذا النسق المعرفي ثابتا ومستقرا في المدى أو الحدود التي تسمح ببقاء المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية للفرد عن نفسه واستقرارها، والتي عادة ما تتعلق بالكفاءة أو الاقتدار Competence، والفضيلة Morality. ولكن في حالة ما إذا كان من الصعب على الفرد المحافظة عليها أو تعزيزها فإن معتقداته واتجاهاته وقيمه تتغير في الاتجاه الذي يجعلها قادرة على تحقيق مفاهيم عن الذات أكثر إرضاء وإقناعا (197).

وقد تركزت معظم برامج التغيير في هذا المجال على تغيير الاتجاهات وليس القيم. ربما لتصور معظم الباحثين أن الاتجاهات أيسر في تغييرها من القيم إلا أن «روكيش» يرى العكس تماما، فالتغيير من وجهة نظره يجب أن يتجه مباشرة نحو القيم، وذلك لأنها أقل مركزية من مفهوم الذات، وأكثر مركزية من الاتجاهات، فأحد الوظائف الأساسية لقيم الفرد أنها تعمل على استمرار تصور الفرد عن ذاته وتدعيمه، ولذلك فالتناقض Contradiction بين قيم الفرد وتصوره عن ذاته يمكن إحداثه عن طريق تغيير القيم الأقل مركزية.. فالقيم التي تتناقض مع مفاهيم الذات أسهل في

تغييرها من الاتجاهات أو السلوك (195).

والسؤال الآن: كيف يمكن إحداث تغيير في نسق المعتقدات. وتتلخص الإجابة عنه فيما يلي:

1- مصفوفة حالات التناقض المحتملة في نسق المعتقدات الكلي:

A matrix of possible contradictions within the total belief system

تتفق النظريات المعاصرة في علم النفس الاجتماعي على أن التغيير المعرفي يتطلب بالضرورة إحداث حالة من عدم التوازن Imbalance داخل الأنظمة الفرعية لنسق القيمة-الاتجاه Value-attitude system والتي تتمثل فيما يأتي:

1- العديد من المعتقدات التي تنتظم معا في اتجاه واحد يتركز حول موضوع أو موقف محدد.

2- اتجاهان أو-أكثر تنتظم معا في نسق اتجاهي أشمل، كالأيديولوجية السياسية.

3، 4- قيمتان أو أكثر تنتظم معا في شكل نسق للقيم الوسيلية والغائية.

ويعتبر تصورنا لنسق القيمة-الاتجاه-في ضوء هذه العناصر الأربعة غير كامل إذا لم نمتد إلى باقي المعارف أو التصورات التي تغذي أو تدعم هذا النسق والتي تعد كالمواد الخام للنمو والتغير، وهي:

5- معارف الفرد عن سلوكه.

6- معارف الفرد عن سلوك الآخرين.

7- معارف الفرد عن قيم الآخرين.

8- معارف الفرد عن حاجات الآخرين.

9- معارف الفرد عن نفسه.

10- معارف الفرد عن الموضوعات غير الاجتماعية.

(أنظر: ص 195؛ 162؛ 163).

ثم أدخل «روكيش» بعض التعديلات على هذه العناصر، وضمنها في عشرة أنظمة فرعية أخرى.. وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

وفي ضوء هذا الجدول يتبين أن حالات التناقض المحتملة بين الأنظمة الفرعية لنسق المعتقدات يصل عددها إلى 55 حالة. فالتغيير في أحد هذه العناصر يترتب عليه تغيير في باقي الجوانب. فالنمط (أ ب) على سبيل

جدول رقم (1)

يوضح حالات التناقض المحتملة بين الأنظمة الفرعية لنسق المعتقدات

الأنظمة الفرعية	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	ح	ط	ي
أ- معارف عن الذات	التحليل النفسي					العلاج العقلاني لعب الدور الانفعالي	العلاج الموجه			
ب- نسق القيم الغائبة					الاتساق المعرفي الوجداني					
جـ- نسق القيم الوسيلية						الدافعية للإنجاز				
د- نسق الاتجاه				نظرية التطابق			نظرية التوازن			
هـ- الاتجاه					التحليل المنطقي للاتجاهات	نظرية التناقض نظرية الغزو	نظرية التخاطب والاستمالة نظرية التمثل العكسي			
و- مارف الفرد عن سلوكه									الاقتداء والتعليم بالمشاهد	
ز- معارف الفرد عن اتجاهات الآخرين										
ح- معارف الفرد عن قيم وحاجات الآخرين										
ط- معارف الفرد عن سلوك الآخرين										
ي- معارف الفرد عن الموضوعات غير الاجتماعية										

المثال يمثل التناقض بين معارف الفرد عن نفسه والقيم الغائية، والنمط (أ ج) يمثل التناقض بين معارف الفردعن نفسه والقيم الوسيلية.. . وهكذا.

ويتم تفسير هذا التغيير غالبا في ضوء عدد من النظريات أو المناحي الموضحة في الجدول السابق رقم (1) نعرض لها على النحو الآتي:

1- نظرية التحليل النفسي: Psychoanalysis Theory

ويتركز اهتمامها على إحداث تغيير في الشخصية، عن طريق تنمية وعي الفرد واستبصاره بالتناقض بين نظم الشخصية الثلاثة: الهو Id، والأنا Ego، والأنا الأعلى Super ego، ويتمثل هذا التناقض في وجود تعارض بين معارف الفرد عن ذاته.

وقد تطور هذا المنحى بواسطة «سارنوف» I. Sarnoff، الذي امتد بعلم النفس الفرويدي إلى مجال تغيير الاتجاهات. والاتجاه كما يعرفه «سارنوف» يقصد به نوع من الاستعداد أو التهيؤ Disposition للاستجابة (بالحب أو الكراهية) لفئة من الموضوعات. وهذه الاستعدادات الداخلية هي التي ينجم عنها حالة التوتر النفسي، والتي تحاول الأساليب العلاجية أن تخفف من حدتها وخطورتها على الفرد.

كما أنه قد ينشأ الصراع Conflict بين أنواع مختلفة من دوافع الفرد. لذلك فهو يسعى إلى حل هذا الصراع من خلال قيامه ببعض المهارات العقلية أو الحركية التي تقلل من هذا الصراع وتسمى هذه الحالة «دفاعات الأنا» Ego Defenses، حيث يسعى الفرد لخفض التوتر. وتحاشي التهديدات، ولدفاعات الأنا هذه أهميتها في عزل وإبعاد الدوافع غير الملائمة (137).

2- نظرية العزو أو «التنسيب» Attribution Theory

وتهتم بدراسة الأسباب التي تقف خلف سلوك الفرد، وآثاره المباشرة أو غير المباشرة. وهناك نوعان من العزو.

أ- داخلي، وتشتمل على الأسباب والعوامل الداخلية مثل: الحالات الانفعالية أو المزاجية، وسمات الشخصية، والقدرات، والظروف الصحية.. الخ.

ب- خارجي، ويتضمن الأسباب الخارجية مثل: الضغوط الاجتماعية من قبل الآخرين، وطبيعة الموقف الاجتماعي والظروف الاقتصادية.

فنجاح الطالب أو فشله-على سبيل المثال-قد ينسبه إلى عوامل داخلية

مثل قدراته العقلية، أو عوامل خارجية مثل الحظ. وتتأثر عمليات العزو أو التسبيب بوجه عام بعدد من العوامل المعرفية والدافعية (205).

3- نظرية التطابق: Congruity Theory

وتتركز حول حل التناقضات بين مجموع اتجاهات الفرد التي تدور حول عدد من الموضوعات المترابطة، فطبقا لمبدأ التطابق فإنه عندما تتفاوت أو تتعارض تقييمات الفرد نحو موضوعين مترابطين فإنه يوجد ميل لدى الفرد نحو عمل تطابق أو توازن Equilibrium بين هذه الموضوعات (137).

4- التحليل المنطقي: Syllogistic Analysis

وهو أحد الأساليب التي قدمها «ماكجوير» في إطار نظريته الاتساق المنطقي الوجداني Logical-Affective Consistency. وتقوم هذه النظرية على مسلمتين أساسيتين:

الأولى: أن الاتساق المعرفي يعني أن هناك ميلا لدى الفرد لأن تكون معتقداته مترابطة مع بعضها بعضا في شكل منطقي.

الثانية: أن الاتساق المعرفي يعني أن هناك ميلا لدى الفرد لأن تكون معتقداته متسقة مع رغباته وأهدافه.

فالاهتمام في هذه النظرية يتركز حول معتقدات الفرد ومدى اتساقها مع بعضها بعضا، وكذلك مع أهدافه ورغباته. وتسعى برامج التغيير التي تقوم على هذه النظرية إلى خلق نوع من الاتساق والترابط المنطقي بين معتقدات الفرد.

5- نظرية التمثل العكسي: Assimilation-Contrast Theory

وهي النظرية التي طورها «شريف وهوفلاند» Sherif & Holand. وتهتم بدراسة التناقص بين اتجاهات الفرد، واتجاهات الآخرين نحوه. وينشأ «العكس» نتيجة إحلال اتجاه غير مرغوب، أما التمثل فينشأ نتيجة إحلال اتجاه مرغوب أو محبب.

ويرى ممثلو هذه النظرية أن من أهم العوامل المؤثرة في عمليات تغيير الاتجاهات والآراء هو درجة التفاوت بين اتجاهات المصدر أو المرسل (عامل خارجي) واتجاهات المتلقي وآرائه (عامل داخلي) (137).

6- العلاج غير الموجه: Nondirective Therapy

وقدمه «كارل روجرز» C. Rogers صاحب نظرية الذات ويقوم على إحداث

تغيير في صورة الذات عن طريق إرشاد وتوجيه العميل أو المسترشد، وحل التناقضات بين اتجاهاته السلبية عن ذاته، وتصوراته أو معارفه عن اتجاهات الآخرين نحوه (194).

7- العلاج العقلاني: Rational Therapy

ويهتم بحل التناقضات بين معارف الفرد عن ذاته، ومعارفه عن سلوكه وأفعاله. وذلك من خلال الوقوف على العلاقة بين تفضيلات الفرد، وأفعاله، والنتائج المترتبة على هذه الأفعال.

8- لعب الدور الانفعالي: Emotional Role Playing

ويتركز اهتمام هذا الأسلوب على إحداث تغيير في صورة الذات من خلال حل التناقض القائم بين معارف الفرد عن ذاته، ومعارفه عن اتجاهات الاخرين نحوه.

ويأخذ لعب الدور مراحل مختلفة، منها لعب الدور في مواقف بنائية منظمة Structured، ولعب الدور في مواقف الحياة الفعلية. وكلاهما يسعى إلى توجيه الفرد نحو تأكيد ذاته وأن يكون أكثر توافقا مع اتجاهاته وقيمه.

9- نظرية الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation

وقدمها «ماكليلاند ووينتر» McClelland & Winter، ويتركز اهتمامها على تغيير الدافع للإنجاز من خلال تنمية وعي الفرد واستبصاره بالتناقص بين الإنجاز (كقيمة وسيلية)، ومعارف الفرد عن سلوكه (194).

أما النظريات الأخرى: مثل نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التوازن، ونظرية التناقض فقد سبق الحديث عنها. وجميعها تشير إلى أهمية حالة عدم الرضا عن الذات كمحدد هام ومؤثر في عمليات تغيير القيم والاتجاهات.

حالة عدم الرضا عن الذات كمحدد للتغير: Self-Dissatisfaction as a determinant of change

يقول «جون ديوي» J. Dewey، إن معظم أنواع التعليم تبدأ من الشعور بالصعوبة، والذي يترتب عليه التفاوت أو التعارض المعرفي بين مفاهيم الذات والأداء في العديد من المواقف: وترتبط حالات عدم الرضا عن الذات بالخبرات الانفعالية عن التناقض المعرفي. فليست كل أنواع التناقض المعرفي ضرورية لإحداث حالة عدم الرضا عن الذات ولكن فقط حالات

معينة تتسم بالتركيب والتعقيد.

ويوجد غالبا لدى الفرد الدافع لمحاولة التخلص من حالة عدم الرضا عن الذات. وللقيام بذلك نجده يحاول في البداية تحديد مصدر عدم الرضا عن الذات، والتي تتمثل غالبا في القلق، والصراع الداخلي، واغتراب الذات Self-Alienation، والاغتراب عن المجتمع، واضطراب الهوية. ونظرا لتعدد هذه المصادر غالبا ما يجد الشخص صعوبة في تحديدها بدقة. ولذلك نجده يلجأ إلى العلاج بحثا عن إنهاء هذه الحالة والعودة إلى حالة التوازن والتوافق والرضا (194).

فقد تبين أن الشعور بعدم الرضا عن الذات يترتب عليه انخفاض تقدير الذات لدى الفرد. وترتبط حالة عدم الرضا هذه بالقضايا والمسائل الأخلاقية والقضايا المتعلقة بالكفاءة أو القدرات ؛ حيث يسعى الفرد دائما لأن يكون سلوكه وتصرفاته على مستوى أخلاقي رفيع يتسق مع المعايير السائدة في المجتمع وأن تتوافر لديه قدرات ومهارات عالية. فإذا لم يكن كذلك تنشأ لديه حالة من عدم الرضا عن ذاته.

ويمكن التقليل من هذه الحالة أو علاجها من خلال وعي الفرد بأشكال التناقض بين قيمه واتجاهاته والذي يترتب عليه تغيير الاتجاهات الأقل مركزية، فتكون أكثر اتساقا مع قيمه.

وتختلف النظرية المعرفية السلوكية التي قدمها «روكيش»-والتي عرضنا لها-عن نظريات التوازن الأخرى في مجال تغيير القيم والاتجاهات فيما يأتي:

أ- بمفهوم عدم الاتساق: من أكثر الجوانب التي يتميز بها منحى «روكيش» عن المناحي الأخرى هو أن مفهوم عدم الاتساق المعرفي يتضمن جانبين رئيسين: الأول: ويشتمل على العناصر المعرفية التي تشير إلى المعتقدات والاتجاهات والقيم، والمعارف عن سلوك الفرد. الثاني: ويشتمل على المعارف عن اتجاهات وقيم وسلوك الآخرين. أما النظريات الأخرى فقد اقتصر اهتمامها غالبا على الجانب الأول وأهملت الجانب الثاني.

فالعناصر المعرفية في ضوء تصور «روكيش» تشتمل على عنصرين معرفيين (س، ص) ويشير (س) إلى معارف الفرد عن ذاته، ويشير (ص) إلى معارف الفرد عن أدائه في موقف معين.

ب- وبالاتجاهات إلى القيم: على الرغم من تركيز المنظرين في مجال علم النفس الاجتماعي على مفهوم الاتجاه إلا أن «روكيش» يركز على مفهوم القيمة في مجال التغيير. ولا يعني ذلك أن الاتجاهات لا تمثل أهمية في مجال العلوم السلوكية-ولكن يعني أن القيم أكثر أهمية فهي ترتبط ارتباطا عاليا بمفاهيم الذات، كما أنها تعتبر من محددات الذات والسلوك.

جـ- التغيير المعرفي قصير المدى-وطويل المدى: Short-term and long-term cognitive change. ويتمثل الفارق الثالث بين نظرية «روكيش» والنظريات الأخرى في أن معظم النظريات المعرفية في علم النفس الاجتماعي قد تركزت على التغيير قصير المدى. أما نظرية «روكيش» فقد تناولت أيضا التغيير طويل المدى ومحاولة الوقوف على الظروف التي يحدث في ظلها كل نوع.

د- التغيير السلوكي هو نتيجة التغيير المعرفي: يرى معظم علماء علم النفس الاجتماعي أن التغيير في معارف الفرد يترتب عليه تغير في سلوكه. إلا أنه كما كشفت نتائج العديد من الدراسات توجد علاقة ضعيفة بينهما (الاتجاه والسلوك). وأدى هذا «بروكيش» إلى افتراض أن الاتجاهات ليست محددا هاما من محددات السلوك. وإنه من الضروري فهم الظروف التي تعد الاتجاهات فيها محددة لسلوك الفرد.

ثانيا: أساليب تغيير القيم:

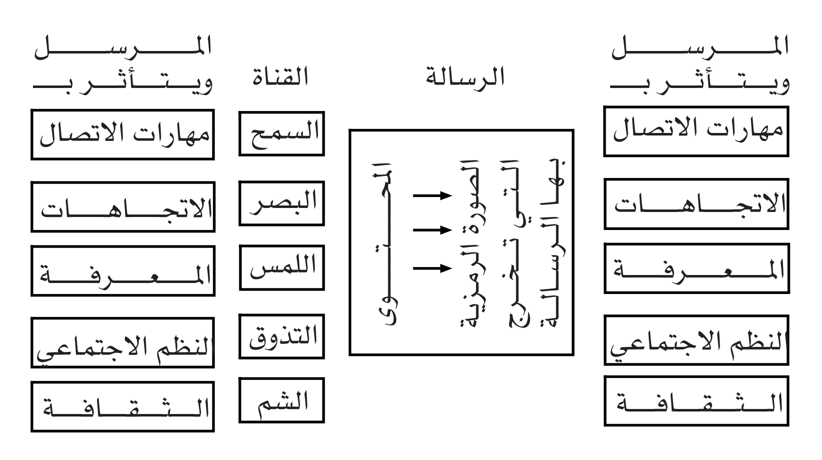
وفي ضوء النظريات السابقة لعملية تغيير القيم والاتجاهات أمكن لعدد من الباحثين في المجال إحداث التغيير الفعلي أو التجريبي لهذه القيم، وذلك من خلال عدة أساليب نعرض لها على النحو الآتي:

1- تغيير القيم والاتجاهات من خلال وسائل التخاطب الجماهيري:

ويقصد بالتخاطب «عملية إرسال واستقبال المعلومات والإشارات أو الرسائل عن طريق الكلمات والرموز والإيماءات، من كائن حي إلى آخر، وتشير الرسالة المنقولة إلى شيء محدد يمكن تمييزه عن أشياء أخرى لكل من المرسل والمستقبل»(92).

وتشتمل دراسة الأثر الذي تحدثه وسائل التخاطب أو الاتصال على

سؤال صاغه «لاسويل» Lasswell على النحو الآتي:



شكل رقم (5)

يوضح عناصر عملية الاتصال (انظر: 49)

من، يقول ماذا، ولمن، وبأي وسيلة، وما الأثر المتوقع، وفي أي ظروف ؟

ويشير هذا السؤال إلى أن عملية التخاطب تشتمل على عدة عناصر هي: المصدر، والرسالة، وقناة الاتصال، والمستقبل أو المتلقي، وناتج أو مقدار التغير في الاتجاه والسلوك . وذلك كما هو موضح بالشكل الآتي:

أ- **المصدر:** Source . ومن أهم خصائصه المصداقية Credibility، والجاذبية Attractiveness، والقوة أو السيطرة Power. وتشير المصداقية إلى تزايد تأثير المصدر إذا كان خبيرا وموضوعيا ومخلصا وذا سمعة طيبة. أما الجاذبية فلا تعني فقط أن يكون الشخص كامل المظهر أو الهيئة. فقد أوضحت بعض الدراسات أن جاذبية الشخص تزداد أحيانا إذا كان به نقص أو عندما يصدر عنه خطأ ما. ويتوقف تأثير الجاذبية على نوع الجمهور والموقف الذي يتم فيه التفاعل. فإذا كان اللقاء بجمهور عريض ويتضمن تفاعلا في المستقبل فإن الجاذبية الشخصية والمركز الاجتماعي للشخص يكون تأثيرهما أقوى. أما إذا كان الاحتكاك مؤقتا ولا يتضمن لقاء آخر في المستقبل فان النتائج تكون على العكس تماما . فقد تبين أن الأفراد يوافقون على الرسائل التي تجئ من شخص به بعض العيوب الجسمية أكثر من تلك

التي تجئ من شخص سليم وجذاب المظهر، إذا كانت الموافقة تعني عدم وجود لقاء آخر في المستقبل (44؛ 158).

كما أن هناك عوامل تتعلق بشخصية المصدر كمهارته الاجتماعية في الحكم على المستمعين وقدرته على ضبط حالته الانفعالية، وقدرته على أن يثير مستمعيه ويزيد من اهتمامهم وحماسهم (1).

وقد يحدث أحيانا نوع من التصارع بين الجاذبية والخبرة، فقد يكون الشخص جذابا ولكنه ليس على قدر مرتفع من الخبرة. وقد أوضحت الدراسات انه ليس من الضروري أن يكون المتكلم خبيرا حتى يحظى بتأييد المستمعين أو المشاهدين، بل يكفي أن يتصور المستمع هذا (19).

ب- الرسالة: Message. من الخصائص التي تجعلها مؤثرة وفعالة أن تتسم بالوضوح وألا تثير الخوف بدرجة كبيرة، حيث توجد علاقة منحنية بين درجة التخويف وبين حرص الفرد على طاعة ما جاء في الرسالة. فالدرجة العالية والدرجة المنخفضة من التخويف أو التوتر يصاحبها تأثير ضئيل بالرسالة. أما الدرجة المتوسطة فهي الدرجة المثلى التي في ظلها يحدث التأثير والإقناع (44) ولطريقة تقديم الرسالة تأثيرها، فهل تقدم الحجج المؤيدة فقط، أو تقدم إلى جانبها الحجج المعارضة مع محاولة دحضها. ويتوقف ذلك غالبا على طبيعة الموضوع ونوع الجمهور الذي يقدم له. فإذا كان الموضوع يتسم بالبساطة والجمهور لديه استعداد لقبول المصدر أو المتحدث فمن الأفضل تقديم الرسالة بشكل بسيط دون تقديم الحجج المعارضة(1).

جـ- قناة التوصيل: Channel. تتم عملية التخاطب من خلال نوعين من القنوات:

الأولى: قنوات مواجهة Face to Face، وذلك عن طريق أفراد الأسرة أو الأصدقاء أو الأقران، والجيران.. الخ.

الثانية: قنوات غير مواجهة: وتتضمن وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة (كالراديو والتليفزيون، والسينما، والمجلات، والصحف، والكتب).

وقد تبين أن تأثير القنوات المواجهة على تغيير القيم والآراء أكفأ من القنوات غير المواجهة (158).

د- المتلقي: Receiver. ومن أهم خصائصه المؤثرة في عملية الإقناع،

سمات شخصيته، وذكاؤه ومستواه التعليمي، وعمره، وجنسه، وحالته النفسية.. الخ.. فقد تبين على سبيل المثال أن الأشخاص الذين يشعرون بالنقص، وعدم الثقة، والعجز عن تأكيد الذات غالبا ما يسهل تغيير قيمهم واتجاهاتهم، خصوصا إذا كانوا أقل تأكدا من صدق آرائهم السابقة. فالشخص الذي يقلل من شأن أفكاره غالبا ما يجد نفسه ميالا للاقتناع بأحكام الآخرين وخاصة إذا كان هؤلاء ميالين للقطع واليقين فيما يقولونه (19).

هـ- ا لأثر المتوقع : Effect. ويشير إلى آثار تغيير الاتجاه أو القيمة، وحجم هذا التغيير ومدته (سواء طويل المدى أو قصير المدى)، ومدى مقاومة الفرد للتغيير (أنظر: ا؛ 44؛ 158).

وتشير نتائج الدراسات في هذا المجال إلى أهمية وسائل الإعلام كإحدى الوسائل المعمقة لقيم المجتمع العامة فقد أشار كثير من الباحثين أمثال «برلسون» Berelson و«انكلز» Enkleles إلى الدور الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام في بث القيم العامة التي يراد لها أن ترسخ وتعمق لدى الأفراد. هذا وإن واجه الباحثون صعوبة تحديد الحجم النسبي الذي يمكن أن تؤديه هذه الوسائل في هذا الأمر.

وتتمثل هذه الصعوبة في عدم إمكانية عزل تأثير وسائل الإعلام عن مؤثرات أخرى يحتمل لها أن تدفع بطابعها ما يفد من هذه الوسائل من مضمون تريد إيصاله إلى الأفراد. كما أن هناك اختلافا بين المجتمعات من حيث انفتاحها أو انغلاقها وبالتالي التعامل بفاعلية أو عدم فاعلية فيما يرد من وسائل الإعلام من مضامين، فتأثير وسائل الإعلام في مجتمع مغلق أكبر من تأثيرها في حالة المجتمع المنفتح (25 ؛ 136).

كما تبين أيضا أن هناك تأثيرا كبيرا لوسائل الاتصال أو التخاطب وبخاصة التليفزيون على المعرفة الاجتماعية والسلوك وبالتالي على ترتيب القيم والاتجاهات والأفعال المرتبطة بها.

وقد أوضح «ميلتون روكيش» من خلال تجربة أجراها في هذا الصدد أهمية الظروف والإجراءات التجريبية في إحداث تغيير طويل المدى في كل من القيم والسلوك، وبخاصة لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تعرضت لمعلومات موضوعية عن «القيم-الاتجاه»، الخاص بهم أو بالآخرين.

واستخدمت نتائج الآخرين كجماعة مرجعية تمثل عائدا لتوجيه الأفراد موضع التجربة. كما تبين أيضا أن التغيرات في القيم والسلوك يمكن أن تنشأ عندما يفكر الأشخاص موضوع التجربة في قيمهم. ففي البداية يعطى الأفراد ترتيبا لأهمية القيم بناء على ما يعرفونه عن أنفسهم. ثم يقارنون بين معلوماتهم أو معارفهم الذاتية عن أنساقهم الخاصة «بالقيمة-الاتجاه»، وبين معلومات وصلت إليهم عن أنساق «القيم-الاتجاه»، لدى الآخرين (194).

وبوجه عام فهناك تأثير للعائد Feedback على الأشخاص موضع التجربة يؤدي إلى زيادة ترتيبهم لقيمتي المساواة والحرية. كما يساعد العائد في حل التناقضات الخاصة بالفرد. ويعد هناك كأسلوب علاجي (نفس المرجع السابق).

ويستخلص من ذلك أن التغيير طويل المدى في القيم والسلوك يمكن أن يحدث لمجرد التعرض لمعلومات Information عن العلاقة بين القيم والاتجاهات. والتعرف على عدم الاتساق بين قيم واتجاهات الفرد، وبين قيم واتجاهات الآخرين. ومثل هذه المعلومات عن الآخرين يمكن تقديمها عن طريق:

أ- تقديم المحاضرات.

ب- عن طريق الدروس المكتوبة.

جـ- عن طريق الاتصال والمواجهة المباشرة.

د- من خلال وسائل الاتصال الجماهيري (194).

وتشير نتائج الدراسات إلى أهمية برامج التليفزيون في تغيير قيم واتجاهات الفرد.

وذلك من خلال تقديم المعارف والمعلومات التي تؤدي إلى زيادة وعيهم وتحبيذهم لاتجاه معين أو ابتعادهم عنه. وقد استمرت التغيرات في القيم والسلوك بعد البرنامج حوالي أربعة أشهر، وهو تغير طويل المدى (193).

إلا أن حجم تأثير التليفزيون مازال حتى الآن غير محدد بدقة ووضوح، فأطفال هذا العصر يتعرضون لمؤثرات خارجية عديدة، حيث أن حركة التغير الاجتماعي السريعة والعوامل السكانية ووقوع أحداث عنيفة كالحروب، وتفكك العلاقات الاجتماعية وارتباك الأوضاع الاقتصادية، وظهور أنماط

عمل مختلفة.. كل هذا له وقع كبير في حياة الأطفال (18).

وحتى الدراسات المقارنة التي كانت قد أخضعت مجموعات من الأطفال الذين يتعرضون لتليفزيون منذ صغرهم ومجموعات أخرى لم تتعرض له في بيئات متقاربة لم تثن المتحمسين لحسنات التليفزيون عن حماسهم، حيث برروا ذلك من خلال القول بأن دراسات الأثر لا تزال من الدراسات الوليدة، وأن قياس التأثيرات أمر عسير لأن مناهج القياس وطرقه وأدواته لا تمتلك الكفاءة اللازمة للحكم على صحة ما انتهت إليه تلك الدراسات من نتائج. وإننا حتى لو سلمنا بصحة عدد من تلك الدراسات فإنها تظل تفتقد شرطا جوهريا من شروط التفكير العلمي وهو «التعميم». حيث أن التعميم لا يمكن أن يطلق إلا في حالة التماثل، والتماثل في ذاته ليس له حضور إلا في حالات نادرة.

ويلاحظ من مجمل الدراسات عن تعرض الأطفال للتليفزيون أن الأطفال في الدول المختلفة يقفون فترات أمام التليفزيون تزيد عن المسافة المخصصة ضمن فترات برامجهم الخاصة وهذا يعني أنهم يتعرضون لبرامج وأفلام ليست معدة لهم، وفي هذا غالبا خطورة وأضرار على قيمهم واتجاهاتهم (نفس المرجع السابق).

2- استخدام أسلوب «السوسيودراما» في تغيير اتجاهات الأطفال وقيمهم:

الدراما الإبداعية Creative Dramatic هي أسلوب من أساليب تنمية الإبداع لدى الأطفال، وفي ممارسة الطفل لهذا النشاط يتحقق له الكثير من الخبرات التي تؤدي إلى تعديل سلوكه وتغيير اتجاهاته وتأكيد بعض القيم لديه (51).

و «السوسيودراما» هي ما إلا نوع من التمثيل التلقائي الإبداعي أيضا مع اختلاف بسيط في الأهداف. ومن التجارب التي أجريت باستخدام هذا الأسلوب ما يأتي:

قام «ستيفن ولدفورد» Steven & Ledford بإحدى التجارب لاختبار أثر «السوسيودراما» على اتجاهات بعض الأطفال نحو الآخرين (كما يراها الطفل، وكما يراها المدرس، وكما يراها زملاؤه). واستخدم الباحثان في

هذه التجربة مجموعة ضابطة (لا يتبع معها أي إجراء أو برنامج تدريبي)، وقدما لها مقياسا لمعرفة اتجاهاتهم نحو الآخرين، وبعيدا عن الآخرين، كما قدما لمدرسيهم مقياسات مماثلة.

وشارك أطفال المجموعة في نشاط يعتمد على أسلوب«السوسيودراما»، وهو ما يعرف بلعبة (فمن.. من أنا)، حيث يقوم أحد الأشخاص بتقديم شخصية لها مميزات معينة، وعلى الأطفال في المجموعة التجريبية أن يخمنوا من هذه الشخصية، وقد كانت الشخصيات التي عرضت تتميز في أدائها بالاتجاه نحو الآخرين، وضد الآخرين، أو بعيدا عن الآخرين.

وقد تم قياس بعدي لاتجاهات الأطفال المشاركين في التجربة، وكذلك لآراء المدرسين والزملاء الذين كانوا يجلسون كمشاهدين ويسجلون آراءهم حول التغيير الذي حدث بالنسبة لكل فرد من أفراد المجموعة التجريبية في اتجاهاتهم مع الآخرين أو ضد الآخرين.

وكان من نتائج هذه التجربة أن التغيير في اتجاهات الأطفال نحو وضد وبعيدا عن الآخرين كما تسجله آراء الأطفال أنفسهم قبل وبعد التجربة يشير إلى زيادة في الاتجاه ضد وبعيدا عن الآخرين ونقص في الاتجاه نحو الآخرين. وهذه النتيجة ثبت عكسها بالنسبة لأراء المدرسين والأقران.

وقد فسر الباحث هذا التناقض بأن الطفل في نشاط «السوسيودراما» تتاح له الفرصة لملاحظة سلوكه في عيون الآخرين. كما تتاح له فرصة لمراجعة نفسه واسترجاع خبراته السابقة واتجاهاته ضد أو بعيدا عن الآخرين وتقييم هذه الاتجاهات. إلا أن ذلك حيث أن هذه العمليات التي أشار إليها الباحثان لا تناسب هذه السن-ولكن تناسب سنا أكبر من ذلك وهي السن الذي تبدأ فيه عملية الضبط الذاتي للسلوك وتقييم الخبرات. وهو ما تشير إليه دراسات النمو من أنه سن الثانية عشرة وما بعدها (أنظر: 52)

3- أسلوب الاستماع إلى القصص:

ويتلخص هذا الأسلوب في تغيير وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية للأطفال من خلال تقديم بعض القصص والحكايات الملائمة لأعمار هؤلاء الأطفال.

ومن التجارب التي أجريت في هذا المجال تجربة «كروس وكروس» من خلال تقديم مجموعة من القصص لعينة من الأطفال في أعمار تتراوح ما بين الرابعة والسادسة. وذلك بهدف تنمية القيم الاجتماعية لدى هؤلاء الأطفال. وكان من نتائج هذه التجربة وجود تغيير ملحوظ لدى أطفال المجموعة التجريبية (التي قدمت لها القصص) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

ومن الدراسات التي اتبعت هذا الأسلوب الدراسة التي أجرتها «د. عفاف عويس» عن تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة (دراسة تجريبية). وقد أجريت على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتضمن البرنامج ما يأتي:

1- تقديم 15 قصة مسجلة حول موضوع الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة.

2- القيام ببعض الأنشطة لتوضيح القيم وتهيئة الظروف لاستبصار الأطفال باهتماماتهم وتوجهاتهم القيمية.

3- التخطيط لمشروع عمل جماعي حول موضوع الاتجاه وتنفيذه في محيط التلاميذ.

وقد استغرق تنفيذ البرنامج ثلاثة أشهر (لقاءين أسبوعيا، اللقاء الواحد ساعة ونصف). وكان من نتائج هذه الدراسات ما يأتي:

أ- هناك فرق دال بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة. حيث تتزايد لدى أطفال المجموعة التجريبية قيمة التعاون، والمسئولية الاجتماعية واحترام قوانين الجماعة.

ب- ارتبط مدى الاستفادة من خبرات البرنامج بأدوار كل من الذكر والأنثى كما تحددها أساليب التنشئة الاجتماعية. فأظهرت الإناث تفوقا في أداء البنود الخاصة بالتعاون خارج الأسرة.

جـ- وبوجه عام تشير نتائج الدراسة إلى أهمية البرامج التدريبية في مجال تنمية القيم الاجتماعي والأخلاقية لدى الأطفال (أنظر: 52)

4- أسلوب توضيح القيم:

قدم هذا الأسلوب «سيدني وسيمون» Sidney & Simon وذلك بهدف تحديد القيم الموجهة لسلوك الفرد واتجاهه دون الاعتماد على النصح أو

الإرشاد ومن الأساليب المتبعة في هذا الصدد ما يعرف «بالقصف الذهني» Brain Storming، وهو أسلوب للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها حل المشكلات، والتدريب بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الذهنية، ويتم وفقا لقواعد ومبادئ تنظم خصائص الجماعة المشتركة فيه والخطوات التي يمضي وفقا لها وصياغة النتائج التي تسفر عنها العملية (أنظر: 31) وهو أسلوب ملائم بالنسبة للأطفال والكبار.

ويقوم أسلوب القصف الذهني على مبدأين رئيسين، يترتب عليهما أربع قواعد يجب اتباعها في جلسات توليد الأفكار. أحد هذين المبدأين يؤكد ضرورة إرجاء التقييم أو النقد ارسم Deferment of Judgment أية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار. أما المبدأ الثاني فيؤكد معنى أن «الكم ينتج الكيف» Quantity Breeds Quality، وينطوي هذا المبدأ على التسليم بأن الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلات تأتي تالية لعدد من الحلول غير الجيدة.

أما القواعد الأربع التي تترتب على هذين المبدأين، فتتمثل في مجموعة من الإجراءات الواجب اتباعها في جلسات القصف الذهني هي:

1- ضرورة تجنب النقد.

2- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكن نوعها أو مستواها مادامت متصلة بالمشكلة موضعا لاهتمام.

3- الكم مطلوب بمعنى أنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من أعضاء الجماعة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصيلة أو المعنية.

4- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها. ويقصد بهذه القاعدة تشجيع المشاركين وشحذ واقعيتهم لأن يضيفوا أفكارا جديدة، وأن تشكل هذه الأفكار مع غيرها من الأفكار التي سبق طرحها في الجلسة تكوينات جديدة أو غير ذلك من صور التطوير أو الإضافة ويستخدم هذا الأسلوب بكفاءة في مجال تنمية القدرات الإبداعية وحل المشكلات (أنظر: 34).

كما أمكن الاستفادة من هذا الأسلوب في مجال تنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية لدى عينات من الأفراد في أعمار مختلفة (أنظر: 52).

فقد أجرى «واتكينز» D. Watkins دراسة عن تأثير التدريب على الإفصاح عن القيم في مستوى الجمود وإمكانية تغيير نسق القيم لدى طلاب المدارس

الثانوية وتبين أن عملية التدريب على الإفصاح عن القيم لم يكن لها أثر على الجمود أو القيم الغائية، ولكن لها اثر مباشر في تغيير القيم الوسيلية نحو الاتجاه المرغوب فيه (228).

5- أسلوب تنمية القيم الأخلاقية من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية:

من الوسائل التي يمكن من خلالها إنماء الجوانب الأخلاقية عند الأطفال هو أن نمكن الأبناء من إدراك النتائج المترتبة على سلوكهم فعندما يصبح الأطفال على وعي بما يترتب على سلوكهم من نتائج سيصدرون السلوك المراد ويتحاشون السلوك غير المراد. ومن الممكن للآباء الوفاء بهذا المطلب من خلال:

أ- تنصيب أنفسهم قدوات تحاكي السلوك الأخلاقي. فعندما يقوم الطفل بسلوك معين وفي ذهنه نموذج يحتذيه أو قدوة يحاكيها. وقد تكون هذه القدوة أخا أكبر أو قرينا... الخ. إلا أن أكثر هذه القدوات تأثيرا هم الآباء حيث يقف سلوك الأبوين كمصدر أساسي لمعلومات الطفل. فملاحظة الطفل لسلوك أبويه أكثر تأثيرا من مجرد إعلام أبويه له بالسلوك الملائم. فعندما يستمع إلى أبويه وهما يوجهانه فهو يتعلم منهما فقط ما الذي يريدانه منه. ومن خلال ملاحظة سلوكهما فهو يتعلم كيف يصدر السلوك. ومن فوائد الاقتداء أيضا أنه يكشف للأبناء عن مدى تمسك الآباء بالقواعد السلوكية التي حددتها الثقافة والقواعد المحبوبة. وهذا من شأنه أن يشجع الأبناء على تمثل هذه القواعد(29).

وقد أثبتت الدراسات بالفعل أهمية القدوة في مواقف عدة فقد تبين أن الأطفال الأكثر كرما، هم أولئك الذين كانوا يرون في آبائهم من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب، أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم. ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والداه من سلوك خلقي هو أكبر مشجع له على أن يقتدي به ويغير من سلوكياته واتجاهاته (أنظر: 11).

كما تبين أن مجرد الكلام الذي يصدر عن النموذج أو القدوة لا يكون له من التأثير ما للسلوك الذي يقوم به القدوة فعلا. وفي هذا نجد نموذجا

تطبيقيا لما سبق الحديث عنه في إطار نظرية التناقض المعرفي، التناقض بين القول والفعل لدى الأشخاص الذين يمثلون قدوة (الآباء، المدرسون، الأخوة، الأصدقاء.. الخ). وهو أمر على جانب كبير من الأهمية وبخاصة في المراحل العمرية المبكرة من تنشئة الطفل.

فقد تبين أنه عندما يقول الكبير شيئا، ويعمل شيئا آخر، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أي استياء من ذلك التناقض، فهم يرددون ما يقوله الكبير ويفعلون ما يفعل، دون أن يدركوا-فيما يبدو-التناقض الذي يتضمنه ذلك، وهكذا قد ينتقل التناقض الموجود في المجتمع بين القول والفعل، وبين الشعارات المرفوعة والممارسات الفعلية من جيل إلى جيل دون أن تجد الأجيال الجديدة أي غضاضة في ذلك، فقد شربته مع تنشئتها الأولى.. . (نفس المرجع السابق).

ب- إتاحة معلومات دقيقة للطفل عن سلوكه:

لا يرى الطفل سلوكه كما يراه المحيطون به. ومن ثم فإن على الآباء أن يمكنوا الطفل من الحصول على معلومات دقيقة عن السلوك الذي أصدره، ويمكنوا الطفل من أن يرى سلوكه على نحو موضوعي.

جـ- إتاحة معلومات عن النتائج الآجلة المترتبة على السلوك:

يبدأ الأطفال مع ازدياد عمرهم الزمني في تعلم النتائج المترتبة على سلوكهم وبخاصة المباشرة منها (الفورية)، ويعد تعلمهم للنتائج المباشرة المترتبة على سلوكهم أسرع كثيرا من تعلمهم للنتائج الآجلة. ومن هنا تقع مسئولية كبرى على الآباء من حيث تعليم أبنائهم هذه النتائج البعيدة (29).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن نمو الضمير والسلوك الأخلاقي يعتمد على مبادئ أساسية هي:

1- توحد إيجابي عن حب وليس عن رهبة.

2- قدوة تمارس السلوك الخلقي في الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهدا مشاركا في هذه الممارسات.

3- إعطاء الطفل الفرصة ليقوم هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابيا في ذلك.

4- تجنب أسلوب العقاب والتزمت أو التشدد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان طريقها إلى تحقيق هذه الأهداف. فسوف يبعدهما ذلك عن

أهدافهما بدلا من أن يقربهما منها.

5- مطابقة القول للفعل وإلا وقع الطفل نفسه في تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد(11).

6- أسلوب التوجيه والإرشاد:

عندما يقع الفرد في حالة من الصراع أو عدم التوازن بين قيمه أو تفضيلاته فإنه يكون عرضه في بعض الأحيان للوقوع في المرض وحدوث اضطراب في شخصيته.

ويأخذ هذا الصراع أو التناقض بين قيم الفرد أشكالا مختلفة تقترب من تلك الأنماط التي تحدث في حالة صراع الدوافع وهي:

أ- «صراع الإقدام-الإقدام». ويكون غالبا بين هدفين موجبين، إذ يختار الشخص بين شيئين مرغوبين-إلا أننا ينبغي ألا ننسى أن اختيار أحد الشيئين معناه فقدان الآخر، ويترتب على ذلك أن قوة الجذب الواقعة على الشخص تجعله غير متوازن ومن ثم يتحرك نحو الهدف الأقرب. وهذا النوع من الصراع هو أقل الأنواع إثارة للقلق والتوتر.

ب- «صراع الإحجام-الإحجام». حيث يقع الفرد بين شيئين سالبين، وعليه أن يختار بين أمرين «كلاهما مر» ومن أمثلة هذا النوع من الصراع أن يختار الشخص بين العمل في مهنة شاقة لا يحبها أو يموت جوعا، أو أن يحارب الجندي، أو يكون جبانا.. الخ..

جـ- «صراع الإقدام-الإحجام». وفي هذا النمط من أنماط الصراع نجد أن هناك دافعين متعارضين أحدهما يدفعنا لأن نعمل شيئا معينا بينما يدفعنا الآخر إلى تجنب عمله. ومن أمثلة ذلك الصراع بين رغبة الشخص في عمل شيء يرغب فيه جيدا، وشعوره بتأنيب الضمير والذنب Guilt Feeling إذا عمل هذا الشيء. وكلما ازداد الشخص اقترابا من الهدف كلما زاد قلقه وصراعه النفسي. وهذا الصراع بين الإقدام والإحجام إذا لم يحل يجعل الشخص عاجزا عن التصرف لا يستطيع أن يقترب ولا أن يبتعد، بل يعاني التوتر أو يصل به الأمر إلى حد المرض النفسي (55).

ويتطلب مثل هذه الأنواع من الصراع غالبا نوعا من الإرشاد والتوجيه- خصوصا عند الوقوع في الحالات الشديدة منها، كالصراع من النوع الثالث،

وعملية الإرشاد والتوجيه هذه تأخذ خطوات تدريجية منظمة مع الشخص الذي يعاني من الصراع بين دوافعه أو قيمه.

فقد أشار كل من «حامد وفلاي» Hamid & Flay إلى أنه عندما يعطي الفرد-على سبيل المثال-أهمية كبيرة لقيمة المساواة، وأهمية أقل لقيمة الحرية فإن الجانب المعرفي لديه في هذه الحالة يتسم بعدم التوازن. وأوضح الباحثان أنه لإعادة هذا النسق إلى حالة التوازن يمكن اتباع إحدى طريقتين:-

الأولى: إما أن نزيد من أهمية هاتين القيمتين لدى الفرد بنفس الدرجة.

الثانية: وإما أن نقلل من أهمية هاتين القيمتين لدى الفرد.

ويتم هذا التغيير غالبا عن طريق وسائل مختلفة: كالإرشاد والتوجيه من خلال تعرض الفرد لمعلومات عن علاقة هذه القيم، وزيادة وعيه واستبصاره بعدم الاتساق بين قيمه وقيم الآخرين... وهكذا (122).

وفي مجال تغيير القيم الأخلاقية يجب أن نميز بين مراحل الحكم الأخلاقي ومضمونه. ففي حالة السرقة يكون سؤال الشخص لنفسه: هل يسرق أم لا ؟ هذا هو مضمون الحكم الأخلاقي في الموقف. أما استدلاله عن اختياره لأحد البديلين (السرقة أم عدم السرقة) فيعرف بأنه بناء الحكم الأخلاقي. ويتركز استدلاله هذا حول عشر قيم أو قضايا أخلاقية لهذه المشاكل أو المعضلات الأخلاقية :Moral Dilemmas .

1- العقا ب.

2- الملكية أو الأحقية.

3- الأدوار والجوانب المؤثرة وجدانيا.

4- الأدوار والجوانب المؤثرة للسلطة.

5- القانون.

6- الحياة.

7- انتهاك آداب السلوك واللياقة.

8- العدالة.

9- الحقيقة أو الصدق.

10- الجنس.

ويشمل الاختيار الأخلاقي على المقارنة بين اثنتين أو أكثر من هذه القيم، الممثلة للصراع في الموقف.

فمرحلة بناء الحكم الأخلاقي للشخص يتم تحديده في ضوء:

1- ما الذي يمثل أهمية أو قيمة من هذه القضايا الأخلاقية.

2- لماذا يعطي الشخص قيمة لشيء معين أو ما هي الأسباب التي تجعله يعطي أهمية أو قيمة لشيء معين. ففي المرحلة الأولى يكون السبب غالبا متمثلا في القوة أو الملكية، وفي المرحلة الثانية يكون السبب هو حاجة الفرد، وفي الثالثة يكون السبب مرتبطا بعلاقته بالآخرين، ودرجة تقديرهم له، وفي الرابعة يكون السبب مرتبطا بالقانون الاجتماعي أو الديني، وفي المرحلة الخامسة والسادسة يكون الحكم الأخلاقي مرتبطا بالضمير الذاتي بعيدا عن تأثير الآخرين (146).

وبوجه عام يجب أن تتركز عملية الإرشاد حول إحداث التكامل بين القيم التي يرغبها الشباب من ناحية وبين القيم المرغوبة فيها من جانب الراشدين من ناحية أخرى والقيم السائدة في المجتمع بصفة عامة. كما يجب أن يتضمن الإرشاد التعامل مع نسق القيم السائدة لدى الشباب في ضوء القيم المحبوبة وكذلك التعامل مع صراع القيم الذي قد يعاني منه الشباب (35).

ويحتل التوجيه والإرشاد أهمية كبيرة في بعض المراحل العمرية كمرحلة الشباب، فترة التوتر والقلق وعدم الاستقرار والمعاناة. ويحتاج هؤلاء الشباب إلى الإيمان دينيا وفلسفيا وأخلاقيا. ويتمثل ما يحتاجه في مجال الشباب في مجال الإيمان العقيدي في:

1- معنى للحياة يدفعه إلى أن يتخذ موقفا إيجابيا منها، فيقبل عليها ويستمتع بها ويعمل من أجلها.

2- مجموعة من القيم والمعايير تنظم علاقاته بنفسه وبالآخرين وبالواقع.

3- تفسير مقبول لعلاقة الإنسان بالكون ومسؤولياته وحقوقه فيه، فعدم مواظبة بعض الشباب على ممارسة الشعائر الدينية ليس دليلا على أنهم لا يأبهون بموضوع الدين. بل حقيقة الأمر أنهم يمرون بمرحلة تتطلب فهما ناضجا للإيمان والتزامات الإنسان فيه.

وتشير استطلاعات الرأي وقياس الاتجاهات بين الشباب العربي في مستوى التعليم الثانوي والعالي إلى أن من لا يهتمون منهم بمشكلات الإيمان هم قلة قليلة، فالغالبية العظمى منهم تبدي اهتماما حقيقيا بعملية إعادة

بناء نسق الإيمان والقيم والنظرة إلى الحياة. ويحدث هذا بخاصة بين من هم فوق متوسطي الذكاء وحول سن الخامسة عشرة، ويشيع بين الذكور أكثر مما هو عليه بين الإناث.

ويقع الشباب غالبا في العديد من المشاكل نتيجة لأن المجتمع الحديث-بنظمه وأنساق القيم لديه-يسير في اتجاه إلغاء تميز فترة الشباب. وذلك لأنه لم يعد يسمح للشباب بأن يعيشوا حياة تتناسب مع متطلبات النمو في هذه المرحلة من العمر وهو بتعقيداته ونقص مرونته يجعل من بعض فضائل مرحلة الشباب (كالحماس والرومانسية والتفاؤل والأمانة وغيرها) رذائل تنطوي على خطر على الحياة بدلا من أن تساعد في تطويرها وإثرائها (أنظر: 24).

7- البرامج التربوية:

تعتبر الحياة الأكاديمية مصدرا أساسيا للتنشئة القيمية، فالقيم كما أوضح «جنزبرج» لا تصبح محكا مرجعيا هاما لقرار الفرد إلا في حوالي سن الخامسة عشرة والسادسة عشرة، وبالتالي فهي أكثر طواعية للتشكل والتغير من خلال معايشة الخبرات الدراسية (25).

وفي إحدى الدراسات لجأ الباحث إلى الطلاب أنفسهم ليتعرف على تقديرهم لتأثير الخبرات التي يتعرضون لها على قيمهم. وكان ترتيب هذه العوامل من حيث أهمية تأثيرها في قيم الطلاب-مرتبة حسب أهميتها:

1- الكتب الدراسية.
2- الأصدقاء.
3- محاضرات الأساتذة.
4- شخصيات الأساتذة (اتجاهاتهم وسلوكهم وآراؤهم).
5- آراء الزملاء والزميلات والاختلاط معهم.
6- جماعات طلابية.

فالطلاب والطالبات يرون أن النواحي الأكاديمية أكثر أهمية في تغيير قيمهم عن أنواع النشاط الأخرى. فأهم العوامل الكتب التي درسوها وقرءوها، ثم الأصدقاء ثم محاضرات الأساتذة أما العوامل الثلاثة الأخيرة في هذا الترتيب فتتمثل في: آراء الزملاء والزميلات، والجماعات الطلابية

التي ينتمون إليها، وألوان النشاط التي يقومون بها (22).

وقد توصل «جاروس» D. Jaros إلى أن هناك خمسة عوامل تؤثر في التوجهات القيمية للطلاب وهي:

1- محتوى المنهج وما يتضمنه من موضوعات.

2- محتوى المنهج وعلاقته بأسلوب التدريس.

3- إفصاح المدرسين للتلاميذ عن قيمهم في قاعات الدرس.

4- إفصاح المدرسين عن قيمهم خارج قاعات الدرس.

5- مدى توحد الطلاب مع المدرسي (أنظر: 25).

ويؤيد ذلك ما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة من وجود تغير في نسق قيم الطلاب من مرحلة لأخرى، فقد تبين أن الطلاب في نهاية الدراسة الجامعية على سبيل المثال يكونوا أقل دوجماطيقية وأكثر اتساعا للأفق، وأقل توجها للقيم التقليدية، وأكثر تمسكا بالقيم المنبثقة أو العصرية (154).

ونظرا لأهمية المدرسة والخبرات الأكاديمية في تشكيل قيم الفرد-فإن هناك عددا من المؤشرات التي يجب على القائمين بالعملية التعليمية أخذها في الاعتبار، وهي:

1- الاقتناع والممارسة: لابد من توافر الاقتناع والممارسة بين هيئة التدريس، فالقيم ليست ترديدات لفظية ولكنها تستنتج من السلوك والمظهر.

2- القدوة: ويتطلب هذا من هيئة التدريس جهدا خاصا في أن يكون المعلم مثالا يقتدي به.

3- الإقناع: وهو ليس مجرد أن يصل الطرف الآخر إلى تبني وجهة نظرنا بأي وسيلة، كما أنه ليس فرض رأي المعلم أو استغلال سلطته ونفوذه في التعامل مع الأطفال أو التلاميذ يفرض عليهم وصايته القيمية والفكرية، إنما الإقناع هو وجود ديموقراطية مهمتها توجيه الأفراد لإدراك الموقف بالصورة التي تجعلهم يشعرون بالحاجة للتغيير نحو القيم الإيجابية. فهو توجيه من الخارج نحو الداخل، بحيث يكون الفرد قادرا في المستقبل، على استمرار السير في التجديد القيمي كلما دعت الحاجة إلى ذلك. 4- المتابعة والاستمرار: فالتطوير القيمي عملية تتطلبها وقتا وجدية ولا تتم عن طريق الحماس والانفعال الوقتي بل تتطلب متابعة التلميذ في سلوكه ومراقبة تصرفاته واستمرار توجيهه (59).

عرضنا في هذا الفصل من الدراسة لنظريات وأساليب تغيير قيم واتجاهات الفرد، فبدأنا بتقديم الإطارات أو النظريات التي تناولت عملية التغيير، وهي: النظريات المعرفية (كنظرية التوازن، والاتساق المعرفي-الوجداني، ونظرية التنافر المعرفي)، والنظريات السلوكية، والنظرية المعرفية-السلوكية. ثم انتقلنا بعد ذلك إلى الحديث عن أساليب التغيير الفعلية أو التجريبية لقيم الفرد. ومنها أسلوب التغيير من خلال وسائل التخاطب أو الاتصال الجماهيري، و«السوسيودراما»، والاستماع إلى القصص، وأسلوب التوجيه والإرشاد، والبرامج التربوية، وما إلى ذلك).

ويلاحظ أن هذه النظريات والأساليب وإن بدت لنا مختلفة عن بعضها في إمكانية تطبيقها أو استخدامها إلا أنها متداخلة ويكمل بعضها بعضا الآخر وتنتظم في إطار عام يمكن الاستفادة منه في الجانب التطبيقي أو العملي. فنحن في أمس الحاجة إلى تربية أجيال من الأطفال والشباب على مستوى عال من الخلق والقيم الإيجابية-وبخاصة بعد أن انتشر الكثير من مظاهر الانحراف السلوكي والأخلاقي بين الشباب والأطفال في وقتنا الحالي.

10 التوجهات القيمية والإطار الحضاري

ونعرض في هذا الفصل من الدراسة لما يأتي:

- أهمية الدراسات الحضارية المقارنة.
- نماذج من البحوث الحضارية المقارنة:

1- المقارنة بين الأنساق القيمية لدى الطلاب الكويتيين والمصريين.

2- المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والسعوديين.

3- المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والأمريكيين.

4- المقارنة بين قيم الطلاب العراقيين والأمريكيين،

5- المقارنة بين قيم المراهقين القطريين والمراهقين المصريين.

6- المقارنة بين قيم الإيطاليين واليهود في المجتمع الأمريكي.

7- المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من: الصين، والهند، واليابان، والنرويج، وأمريكا.

8- المقارنة بين قيم الطلاب الأمريكيين والدنمركيين.

9- المقارنة بين قيم الطلاب الأمريكيين، والكنديين، والأستراليين، والإسرائيليين.

10- المقارنة بين قيم المجتمع الأمريكي والمجتمعات النامية.

11- المقارنة بين قيم الأطفال في كل من: أمريكا، وبريطانيا، وألمانيا وتركيا، ولبنا ن، وإسرائيل، وإيران، وكمبوديا، واليابان.

لفترة طويلة اعتمدت معظم البحوث التي يجريها علماء النفس لدراسة السلوك الإنساني على بيانات تجمع عن أفراد ينتمون إلى مجتمع واحد، وينشئون في الغالب في حضارة واحدة. ويميل علماء النفس عادة إلى تعميم النتائج التي يصلون إليها من دراسة السلوك الإنساني في مجتمع واحد فيعتبرونها معبرة عن خصائص السلوك الإنساني على وجه عام، غير أن ذلك قد يؤدي إلى كثير من الأخطاء.

ولهذا السبب أخذ علماء النفس في السنوات الأخيرة يهتمون كثيرا بالدراسات الحضارية أو الثقافية المقارنة Cross-cultural studies والتي تتضمن كثيرا من المعلومات عن الإنسان وعاداته وقيمه واتجاهاته وسلوكه في مختلف الحضارات (65).

ففي عام 1966 أنشئت «مجلة علم النفس الدولية» بواسطة الاتحاد الدولي للعلوم النفسية. ويركز محتوى هذه المجلة على مقارنة الظواهر السيكولوجية عبر الحضارات. كما ظهر أيضا مجلة تحمل اسم هذه الدراسات، وهي «مجلة علم النفس الحضاري المقارن»، وبدأت في إخراج الكثير من الأبحاث المقارنة عن السلوك لدى أبناء الثقافات المختلفة. كما أقيم أول مؤتمر لهذه الدراسات عام 1972 تحت إشراف الهيئة الدولية لعلم النفس «العبر حضاري» في هونج كونج (3).

ويستخدم مفهوم البحوث الثقافية المقارنة أحيانا بشكل غير دقيق فبعضهم يرى أنه يتضمن البحوث التي تتناول جماعات الثقافة الفرعية Sub-culture groups داخل نفس المجتمع (مثل الطبقات الاجتماعية، والمناطق المختلفة داخل البلد الواحد، أو بين الحضر والريف.. . الخ). كما يستخدمه بعضهم على أنه يشتمل على الدراسات التي تتم عبر دول أو قوميات Cross-nations تنتمي لنفس الثقافة، كالبلاد الغربية التي تنتمي جميعها إلى الثقافة الغربية (مثل ألمانيا الغربية، بريطانيا، فرنسا، وألمانيا الشرقية)، أو الدول

التي تنتمي إلى الثقافات الشرقية (كالاتحاد السوفيتي والصين وتشيكوسلوفاكيا... الخ) والدول العربية التي تنتمي كلها إلى الثقافة العربية (مثل مصر، وسوريا، والكويت، وليبيا، وتونس، والسعودية... الخ). كما يرى بعضهم الآخر أن البحوث الحضارية المقارنة تشتمل على البحوث التي تهتم بالمقارنة بين بعض جوانب السلوك (كالاتجاهات، والقيم، وسمات الشخصية.. الخ) في بلدين ينتمي كل منهما إلى ثقافة مختلفة، مثل المقارنة بين كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية. ونظرا لأنه لا يوجد أي تعارض منهجي بين الدراسات الثقافية المقارنة والدراسات المقارنة بين القوميات التي تنتمي لنفس الثقافة، فسوف نعبر عن كل منهما باسم «الدراسات الثقافية المقارنة»(56). وقد وجد علماء النفس في هذه الدراسات مادة غزيرة عن السلوك الإنساني في كثير من المواقف الاجتماعية بحيث أصبح من الممكن إجراء المقارنات الحضارية لاستنتاج أوجه الشبه والاختلاف في بعض خصائص السلوك الإنساني (65).

وقد اتجهت الدراسات الحضارية المقارنة-التى تناولت العلاقة بين الحضارة والشخصية-في مجموعها وجهتين:

الأولى: استمدت مادتها الرئيسة من المجتمعات البدائية أو شبه البدائية كمجتمعات الهنود الحمر، والإسكيمو، والقبائل التي تعيش في عدد من جزر المحيط الهادى ومنها الدراسات التي قامت بها «مارجريت ميد» M. Mead.

الثانية: الدراسات التي استمدت مادتها من المجتمعات الحديثة، وهي أقرب إلى بحوث الطابع القومي للشخصية، ومن بين هذه الدراسات على سبيل المثال جهود «د. حامد عمار»، «وسيد عويس، وسيد ياسين» عن الطابع القومي للشخصية المصرية(43).

وتتمثل أهمية الدراسات الحضارية المقارنة فيما يأتي:

1- الوصول إلى المبادىء العامة المنظمة للسلوك الإنساني بوجه عام، بصرف النظر عن اختلاف الحضارات والمجتمعات.

2- معرفة كيف يتأثر السلوك الإنساني بأنواع الحضارات المختلفة التي ينشأ فيها الإنسان.

ويتميز منهج البحث الحضاري المقارن فيما يرى «وايتنج» J. W. M.

Whiting عن منهج البحث الذي يجري في حضارة واحدة بميزتين رئيستين:

الأولى: أنه يضمن أن النتائج التي نصل إليها ترتبط بالسلوك الإنساني على وجه عام، ولا ترتبط فقط بحضارة معينة.

الثانية: أنه يزيد من مدى التباين في كثير من المتغيرات موضع البحث والدراسة (أنظر: 65 ص 61).

وهناك عدد من الصعوبات والعقبات التي تواجه الدراسات الحضارية المقارنة ومنها مشكلة تماثل العينات التي يتم الحصول عليها من مجتمعات مختلفة، ومنها أيضا تماثل أدوات وأساليب القياس المستخدمة، ومدى توفر مقاييس محايدة ثقافيا Culture 2 Faire-أي صالحة للاستخدام أم عبر حضارات وثقافات مختلفة (56).

ونعرض فيما يلي لنماذج من الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين الأنساق القيمية عبر حضارات ومجتمعات مختلفة سواء عربية أو أجنبية.

(1) المقارنة بين الأنساق القيمية لدى الطلاب الكويتيين والمصريين:

قام «د.عيسى، وجنوره» بدراسة حضارية مقارنة بين قيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين، تتراوح أعمارهم ما بين 20 ، 22 سنة وذلك خلال العام الجامعي (78-1979).

وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أن هناك نسقا للقيم يتميز به كل مجتمع عن الآخر، يتسق مع ظروف التنشئة الاجتماعية التي يتم اكتساب القيم من خلالها، سواء أثناء الطفولة داخل الأسرة، أم في مرحلة المراهقة أثناء تعرض الشباب لكل مؤثرات المجتمع ومؤسساته التربوية والإعلامية. كما أن هناك جوانب كثيرة من الاتفاق بين نسق القيم في المجموعتين ويرجع ذلك إلى انتمائها معا للثقافة العربية العامة (53).

وفيما يتعلق بالترتيب القيمي لدى الطلاب المصريين والكويتيين حسب أهمية القيم فيوضحه الجدول التالي:

وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة تزايد أهمية القيم الجمالية، وتفضيل الحياة العملية والسعادة لدى الطلاب الكويتيين عن الطلاب المصريين. كما يتميز الطلاب الكويتيون بتزايد أهمية كل من الحرية والاستقلالية والراحة

جدول رقم (1)

يبين ترتيب القيم في العينتين (وفقاً لمتوسط الدرجة على القيمة)

ينة الطلاب الكويتيين		عينة الطلاب المصريين	
القيم	الترتيب	القيم	الترتيب
الحياة العائلية	1	الحياة العائلية	1
الحب	2	الحب	2
الأمن الشخصي	3	المعرفة	3
التطلع والاستكشاف	4	التطلع والاستكشاف	4
النقاء الديني	5	الأمن الشخصي	5
المعرفة	6	الطموح	6
احترام الذات	7	احترام الذات	7
الطموح	8	النقاء الديني	8
السعادة	9	الإنجاز	9
الحرية	10	التقدير الاجتماعي	10
الاستقلالية	11	الإصلاح والتغيير	11
التقدير الاجتماعي	12	الحرية	12
الراحة والاستمتاع	13	المسؤولية	13
الإنجاز	14	الاستقلالية	14
الجمال	15	الراحة والاستمتاع	15
المسؤولية	16	الصراحة	16
الإصلاح والتغيير	17	السعادة	17
المقدرة والكفاءة	18	العمل	18
التقدمية والمستقبلية	19	المقدرة والكفاءة	19
المساواة	20	التقدمية والمستقبلية	20
الحياة العملية	21	العقلانية والمنطقية	21
الصراحة	22	النظام	22
العقلانية والمنطقية	23	الجمال	23
النظافة	24	المساواة	24
الصداقة	25	التسامح	25
النظام	26	الصداقة	26
العمل	27	الكرم	27
الأمانة	28	النظام	28
التسامح	29	الإثارة	29
الإثارة	30	الحياة العملية	30
الكرم	31	الأمانة	31

والاستمتاع والتقدمية أو المستقبلية، والمساواة والنظافة. وعلل الباحث ذلك بأنه يرجع إلى اختلاف المستويين الاقتصادي والسياسي قوة أو ضعفا وحداثة أو قدما في كل من المجتمعين.

أما الطلاب المصريون فقد تزايد لديهم أهمية قيمة الطموح وقيمة المعرفة، فقيمة الطموح من حيث الترتيب السادسة لدى الطلاب المصريين والثامنة لدى الطلاب الكويتيين. أما قيمة المعرفة فتمثل القيمة الثالثة في نسق القيم في العينة المصرية وتمثل السادسة في النسق الكويتي.

وفيما يتصل بأوجه التشابه بين المجتمعين فيتمثل في ظهور مجموعة من القيم التي تحتل الصدارة وتمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الكويتيين والمصريين، وهى الحياة العائلية، والحب، والأمن الشخصي، والتطلع والاستكشاف.

أما عن العوامل والأبعاد الأساسية التي ينتظم حولها نسق القيم لدى الطلاب في كل من مصر والكويت، فتتمثل في ظهور عامل خاص يقيم الشخصية البدوية في المجتمع الكويتي (وتشبعت عليه قيمة الحياة العملية، والتطلع والاستكشاف)-في مقابل عامل خاص يقيم الشخصية الريفية (كالحياة العائلية، والحب والطموح).

كما تبين أيضا ظهور عاملين متشابهين خاصين بالقيم الطلابية والشبابية تميز المرحلة من حيث طلب العلم والتحمس للمعرفة، والقلق والحاجة للأمن الشخصي بالنسبة للمستقبل.

كما كشفت النتائج أيضا عن وجود نسقين من قيم الاستمتاع والرفاهية، والنجاح في الحياة العملية لدى الطلاب من المجتمعين المصري والكويتي.

وربما كان من المناسب في ظل هذه النتائج الرد على «رافائيل باتاي» R. Patai، والذي يرى أن أساس القيم في المجتمعات العربية ينبع من القيم البدوية مثل الكرم والشرف والشجاعة واحترام الذات - حتى هنا والصورة تتفق مع ما كشفت عنه النتائج - إلا أنه يضيف إلى هذه القيم الإيجابية «النفور من العمل البدني أو اليدوي» ويعتبره من القيم البدوية الأساسية.

وهذا الاستنتاج بالطبع لا يستند إلى دراسة ميدانية، فقد تبين ارتباط قيمة الراحة والاستمتاع ارتباطا سلبيا بباقي القيم مما يدل على بطلان رأي «باتاي» فالحياة في البادية تتطلب الخشونة والجهد والعناء (53).

(2) المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والسعوديين:

وفي مجال المقارنة بين القيم السائدة المحبوبة في البيئتين المصرية والسعودية تبين أهمية القيم الاجتماعية والدينية لدى الطلاب السعوديين كما تتزايد أهمية القيم السياسية والاقتصادية والجمالية لدى الطلاب المصريين، وتدل هذه الفروق على وجود بعض التمايز بين الثقافتين المصرية والسعودية.

وبوجه عام تكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود وحدة ثقافية قيمية عامة بين مصر والسعودية فقد تبين أن القيم الثلاث: الدينية، والاجتماعية، والنظرية تحتل مركز الصدارة لدى الطلاب السعوديين والمصريين سواء في مرحلة التعليم الثانوي أو الجامعي (35).

(3) المقارنة بين قيم الطلاب المصريين والأمريكيين:

كما أجرى د. «عطية هنا» دراسة حضارية مقارنة بين القيم السائدة في كل من جمهورية مصر العربية، والولايات المتحدة الأمريكية، على عينات من الطلبة تتراوح أعمارهم بين 20 و 25 سنة.

وقد تبين من نتائج هذه الدراسة تفوق الطلبة الأمريكيين على الطلبة العرب في القيمتين الجمالية والدينية تفوقا ذا دلالة إحصائية، في حين يتفوق الطلبة العرب على الطلبة الأمريكيين في القيمة الاجتماعية تفوقا ذا دلالة إحصائية. وأرجع الباحث تفوق الطلبة العرب في القيمة الاجتماعية إلى اهتمامهم بالتطور الاجتماعي وعلاج المشكلة الاجتماعية المختلفة من عهود التأخر والاستعمار بخاصة بعد أن حصلت البلاد على استقلالها السياسي، أما اهتمام الطلبة الأمريكيين بالقيمة الجمالية فيرجع إلى ما وصلت إليه هذه البلاد من مستوى من المعيشة يتيح لأفرادها الاهتمام بالفنون والآداب والاستمتاع بها. كما يرجع اهتمام الطلبة الأمريكيين بالقيمة الدينية إلى أن أسئلة الاختبار المستخدمة تهتم بنشأة الدين والمقارنات بين الأديان المختلفة.

كما تبين أن الطالبات العربيات يتفوقن على الطالبات الأمريكيات تفوقا واضحا ودالا على القيم النظرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية-في حين أن الطالبات الأمريكيات يتفوقن على الطالبات العرب في القيم الجمالية

والدينية.

ويرجع ذلك إلى أن الفتاة العربية تقدم على الدراسة الجامعية لدوافع تتعلق إما بناحية شخصية لها وهي التحصيل العلمي أو الربح المادي، وإما بناحية عامة وهي الخدمة الاجتماعية أو الكفاح القومي. أما تفوق الأمريكيات في القيمة الجمالية فربما يرجع إلى نفس الأسباب التي سبق ذكرها عن تفوق الطلبة الأمريكيين على الطلبة العرب في هذه القيمة.

وتبين أيضا أن هناك اختلافا واضحا بين قيم الطالبات من المجتمعين عنه في حالة الطلبة، ويرجع ذلك غالبا إلى ما يذكره الباحثون في مجال عالم النفس من أن النساء أكثر محافظة على الثقافة التي ينشأن فيها من الرجال. وقد يكون ذلك راجعا إلى أن الطلبة أكثر تعرضا بحكم الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها للثقافات الأخرى ومنها الثقافة الغربية من الطالبات (65).

(4) المقارنة بين قيم المراهقين القطريين والمراهقين المصريين:

كما كشفت نتائج الدراسات في مجال المقارنة بين المراهقين القطريين والمراهقين المصريين، أن هناك تشابها بينهما في أهمية كل من القيمة النظرية والقيمة الاقتصادية. أما بالنسبة للقيم الدينية والجمالية والاجتماعية فيتميز مراهقو قطر بتفوقهم في هذه القيم الثلاث على مراهقي جمهورية مصر العربية-وبخصوص القيمة السياسية فتمثل أهمية كبيرة لدى المراهقين المصريين بالمقارنة بالمراهقين ا لقطريين.

ويرجع تفوق المراهقين القطريين في القيمة الاجتماعية عن المراهقين المصريين إلى الفروق الثقافية والحضارية بين المجتمعين.. فمجتمع بدوي كمجتمع قطر تدور حاجاته حول إشباع الحاجات الاجتماعية الرئيسة، وهي الانتماء والشعور بالنجاح والتقدير وتحمل المسؤولية، وحب الاجتماع بالآخرين. فهناك حاجة للانتماء ومشاركة غيرهم والتفاعل معه. لذا كانت القيمة الاجتماعية موضوع اهتمام أكبر (16).

(5) المقارنة بين قيم الإيطاليين واليهود داخل المجتمع الأميركي:

اهتم «سترودبك» F. L. Stoadbeck بالمقارنة بين الأنساق القيمية لجماعتين

ينتميان لثقافتين مختلفتين يضمهما المجتمع الأميركي، وهم الإيطاليون الجنوبيون، واليهود.

ويحكم منطقه في هذا الاختلاف البين لتسقي قيم هاتين الجماعتين خصوصا فيما يتعلق بتوجههما للإنجاز كقيمة أساسية في الحياة. فالإيطاليون الجنوبيون لا يمثل الإنجاز بالنسبة لهم قيمة هامة-في حين يمثل الإنجاز بالنسبة لليهود-كما يرى الباحث المذكور-قيمة أساسية. وأرجع ذلك إلى التمايز القائم بين ثقافتي هاتين الجماعتين واختلاف أساليب التنشئة الأسرية المتبعة.

فالأسرة اليهودية تعطي. أهمية أكبر للتعليم والامتداد خارج نطاق العائلة، وتنمية الذات، والاقتدار في معالجة المواقف الخارجية-في حين تعطي الأسرة الإيطالية أهمية أكبر للثروة والملكية، والتضامن العائلي، والقوة السياسية في نطاق الجماعة المحلية. ومن ثمرة هذين التوجهين القيميين المختلفين تتأتى للمجتمع اليهودي إمكانية «الحراك الاجتماعي» Social Mobility من خلال قيمة الإنجاز، وللمجتمع الإيطالي المتقوقع داخل حدود ضيقة (أنظر: 25)

(6) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من: الصين، والهند، واليابان والنرويج وأمريكا:

أشار «شارلز موريس» في دراسته على عينات طلبة الجامعة في كل من الصين، والهند، واليابان، والنرويج، والولايات المتحدة الأمريكية، أن هناك تشابها بين هذه الشعوب في توجهاتهم القيمية العامة. فقد تبين أن الأبعاد التي تنتظم حولها ثلاث عشرة طريقة للحياة Ways of life (كالاستمتاع بالحياة من خلال المشاركة مع الجماعة، والاستمتاع بالمنافسة، وضبط الذات اجتماعيا والحياة الداخلية، والمغامرة، والطاعة.. . الخ)-هي:

1- عامل ضبط الذات: Self-control

2- الاستمتاع و التقدم في الفعل: Enjoyment and progress in action

3- الاكتفاء الذاتي: Self-sufficiency

4- تقبل الآخرين والتعاطف معهم: Receptivity and sympathetic concern

5- الانغماس الذاتي والاستمتاع بالحياة: Self-indulgence

وإلى جانب أوجه التشابه هذه تبين أن هناك بعض جوانب الاختلاف حول الوزن النسبي لكل عامل من هذه العوامل. وذلك على النحو الآتي:

أ- تبين أن عامل الذات تتزايد أهميته في المجتمع الهندي، يليه النرويج ثم اليابان، والصين، والولايات المتحدة الأمريكية.

ب- أما عامل الاستمتاع بالعمل فيمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الصينيين، يليهم طلبة المجتمع الهندي، ثم النرويج، والولايات المتحدة، واليابان.

جـ- فيما يتعلق بعامل الاكتفاء الذاتي تتزايد أهميته لدى الطلاب اليابانيين ثم يليهم مباشرة طلبة المجتمع الهندي، ثم النرويج، والولايات المتحدة، والصين.

د- كما تبين أن عامل تقبل الآخرين والتعاطف معهم يحتل المرتبة الأولى لدى الطلبة الصينيين ثم الهنود، ثم اليابانيين، وفي النهاية الطلبة الأمريكيين.

هـ- أما الانغماس والاستمتاع بالحياة فيمثل أهمية كبيرة لدى الطلاب الأمريكيين، يليهم اليابانيون، والنرويجيون، والهنود، والصينيون (165).

كما تبين في دراسة أخرى أجريت على عينات من الطلبة العرب بوجه عام. باستخدام نفس استخبار طرق الحياة الذي أعده «شارلز موريس» أن هؤلاء الطلاب يفضلون النشاط، ومشاركة الجماعة، وضبط الذات، ويرفضون التفتح، والمنافسة، والمتعة، والبهجة (165).

(7) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب الأمريكيين والدنمركيين:

أوضح «كندل وليسر» O. B. Kandel & G.S.Lesser في دراستهما المسحية عن البناء القيمي لدى المراهقين في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والدانمارك (140)، أن هناك فورقا واضحة وذات دلالة بين المجموعتين من المراهقين في أهمية القيم والترتيب الذي تأخذه هذه القيم. كما تبين أيضا أن هناك فروقا بين الأمهات من المجتمعين. وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

وتشير هذه النتائج إلى وجود اختلاف بين قيم الأمهات والأبناء داخل كل مجتمع من هذين المجتمعين.

فقيمة احترام الوالدين مثلا تحظى بأهمية كبيرة لدى الأمهات

جدول رقم (2)

يوضح أهمية القيم لدى كل من المراهقين والأمهات في كل من أمريكا والدنمارك

القيمة	عينة المراهقين		عينة الامهات	
	في الولايات المتحدة	في الدانمارك	في الولايات المتحدة	في الدانمارك
الأسرة :	23	23	23	23
1 – التعاون مع أفراد الأسرة	%42	%17	%65	%42
2 – المساعدة في شئون المنزل .	%30	%23	%43	%31
3 – احترام الوالدين	%87	%60	%96	%76
4 – الأخلاق المثالية .	%9	%2	%15	%4
5 – إرضاء الوالدين	%34	%52	%11	%20
جماعة الأقران :				
6 – حب القيادة	%20	%4	%11	%1
7 – المشاركة في الأداء .	%31	%37	%14	%18
8 – الالتزام بالمواعيد .	%40	%35	%6	%2
9 – الشعبية في المدرسة .	%46	%45	%19	%28
10– كسب النقود .	%46	%30	%36	%17
11 – الحصول على تقدير الآخرين .	%18	%15	%5	%11
12 – أن أكون محبوبا .	%54	%32	%44	%27
13 – السمعة الحسنة .	%78	%53	%93	%71
المدرسة :				
14 – الصورة الحسنة والطيبة لدى المدرسين (أن يكون نابغة أو ذكيا) .	%33	%55	%74	%64
15 – التعليم في المدرسة	%39	%31	%69	%64
16 – العمل بجدية في الدراسة	%54	%32	%83	%54
17 – القيام بقراءات واسعة .	%28	%21	%54	%51
18 – التخطيط للمستقبل .	%78	%38	%80	%44

الأمريكيات (96٪) مقابل 87٪ لدى المراهقين الأمريكيين. كما أنها تحظى بأهمية كبيرة لدى الأمهات الدنمركيات 76٪ مقابل 60٪ لدى المراهقين الدنمركيين.

إلى جانب ذلك تبين أن هناك اختلافا بين قيم المراهقين الأمريكيين، وقيم المراهقين الدنمركيين.

ومن أمثلة ذلك قيمة إرضاء الوالدين، والتي تحظى بأهمية كبيرة لدى المراهقين الدنمركيين (52٪) عن المراهقين (34٪) أما قيمة التخطيط للمستقبل فتحظى بأهمية كبيرة لدى المراهقين الأمريكيين (78٪) عن المراهقين الدنمركيين (38٪).

كما تبين أن هناك بعض أوجه الاتفاق بين المراهقين من المجتمعين فكلاهما حصل على درجات متقاربة على قيمة الشعبية بين الزملاء في المدرسة، والمشاركة في العمل (أنظر: 140ص95- 97).

(8) المقارنة بين أنساق قيم الطلاب في كل من: أمريكا وكندا واستراليا وإسرائيل:

تعد الدراسة الحضارية المقارنة للقيم التي أجراها «ميلتون روكيش» من أهم الدراسات التي أجريت في هذا المجال، حيث اهتم بإجراء المقارنات بين الأنساق القيمية لدى عينات من الطلبة الجامعيين في أربعة مجتمعات هي: الولايات المتحدة الأمريكية (عينة من الطلبة في جامعة ميتشجان)، وكندا (عينة من جامعة امنتاريو الغربية)، وأستراليا (عينة من جامعة فنلدرز، وتم الحصول عليها بواسطة «فيذر» N. T. Feather أحد الباحثين في الميدان، وإسرائيل (عينة من طلبة معهد التكنولوجيا بحيفا، وتم الحصول عليها بواسطة «ريم» Y. Rim (أنظر: 194ص: 89- 93).

وتم جمع البيانات باستخدام مسح القيم «لروكيش» Rokeach Value Survey وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

أ- يأخذ ترتيب نسق القيم الغائية في المجتمعات الأربعة الشكل الآتي:

أما فيما يتعلق بترتيب القيم الوسيلية في هذه المجتمعات فيوضحها الجدول التالي:

وتكشف النتائج الواردة في الجدولين السابقين-فيما يرى «روكيش» عما يأتي:

أوجود فروق رئيسة في القيم الغائية بين عينات الطلبة الذكور الممثلين للمجتمعات الأربعة، وذلك في قيمة السلام العالمي، والأمن القومي. فعلى

جدول رقم 3

يوضح ترتيب القيم الغائبة في أربعة مجتمعات

العينة / القيمة	الولايات المتحدة ن = 169	استراليا ن = 169	اسرائيل 71	كندا 125
الحياة المريحة	11	13	15	13
الحياة المثيرة	12	11	9	11
الإنجاز	5	4	7	9
السلام العالمي	10	9	1	12
جمال العالم	18	15	17	15
المساواة	13	10	10	10
الأمن العائلي	7	12	8	7
الحرية	1	3	4	1
السعادة	2	7	3	2
الاتساق الداخلي	9	8	13	6
الحب الناضج	6	5	5	3
الأمن القومي	17	17	2	17
المتعة	15	14	14	14
النجاة والخلود في الحياة الآخرة	16	18	18	18
تقدير الذات	4	6	11	4
الاعتراف الاجتماعي	14	16	16	16
الصداقة الحقة	8	2	12	5
الحكمة	3	1	6	8

الرغم من أن الطلبة الأمريكيين، والكنديين، والأستراليين يعطون قيمة السلام العالمي ترتيبا يتراوح بين 1 و 10 يعطي الطلبة الإسرائيليون لهذه القيمة الترتيب رقم (1). كذلك يعطي الطلبة في كل من كندا واستراليا

جدول رقم (4)

يوضح ترتيب القيم الوسيلية في أربعة مجتمعات

العينة / القيمة	الولايات المتحدة ن = 169	استراليا ن = 279	اسرائيل ن = 71	كندا ن = 125
الطموح	3	6	7	11
سعة الأفق	4	2	9	4
الكفاءة	5	8	4	12
المرح	15	9	14	6
النظافة	17	17	15	17
الشجاعة	11	10	12	8
التسامح	12	11	18	10
تقديم المساعدة	14	13	10	9
الأمانة	1	1	1	1
سعة الخيال	13	15	16	15
الاستقلال	6	7	13	5
الثقافة	9	14	6	7
المنطق	7	12	3	14
الحب	11	4	8	3
الطاعة	18	18	17	18
التهذب	16	16	21	16
المسؤولية	2	3	2	2
ضبط النفس	10	5	5	13

وأمريكا أهمية ضئيلة لقيمة الأمن القومي فترتيبها رقم (17) أما الطلبة في إسرائيل فيعطونها رقم (2) في الأهمية.

ويعكس ذلك-في رأي «روكيش»-الظروف التي يعيشها الطلبة

الإسرائيليون، من عدم الاستقرار، والحروب في الشرق الأوسط كما تبين أيضا أن التوجه المادي، Orientation toward materialism والمنافسة، والإنجاز غالبا ما تميز الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية عن غيرهم من المجتمعات.

وكذلك تمثل قيمة المساعدة أهمية كبيرة لدى الطلبة في كندا-بالمقارنة بطلبة المجتمع الأمريكي، أو الإسرائيلي، أو الأسترالي.

ويبدو أن التوجه نحو الإنجاز أكثر ارتباطا بالمادية والنجاح أكثر من الكفاءة الشخصية. فالطلبة في أمريكا يعطون أهمية كبيرة لقيمة الطموح عن قيمة التمكن Capable-بعكس الطلبة الإسرائيليين الذين يعطون أهمية لقيمة التمكن عن الطموح.

كما تشير النتائج إلى أن الطلبة الأمريكيين أقل توجها نحو المساواة من الطلبة الكنديين، والإسرائيليين والأستراليين. فالطلبة الأمريكيون يعطون أهمية للنقاء الديني-بالمقارنة بعينات الطلبة من المجتمعات الثلاثة. كما أهم أقل توجها نحو الحب، والحياة المثيرة والسعادة والحب الناضج من الطلبة في استراليا أو كندا أو إسرائيل.

ويتميز نمط قيم الطلاب الإسرائيليين عن المجتمعات الأخرى بأنهم يعطون أهمية كبيرة لعدد من القيم، كالسلام العالمي، والأمن القومي، والتمكن، كما أنهم أقل توجها نحو الفردية Individualistic من الأمريكيين والكنديين والأستراليين وأكثر توجها نحو الجماعة Group-oriented. ويظهر ذلك بوضوح من خلال إعطائهم أهمية كبيرة لقيم المساعدة، والنظافة، وضبط الذات.

كما تبين أن الطلبة الإسرائيليين يعطون أهمية ضئيلة لقيم الصداقة، والاتساق الداخلي، وتقدير الذات، وسعة الأفق.

ويتميز الطلبة الأستراليون عن باقي العينات بتزايد أهمية قيم الصداقة، والاتساق الداخلي، وتقدير الذات، وسعة الأفق.

ويتميز الطلبة الأستراليون عن باقي العينات بتزايد أهمية قيم الصداقة الحقة والإنجاز، والحكمة، وسعة الأفق، والحرية في حين يعطون أهمية ضئيلة لكل من السعادة، والأمن العائلي، والتفكير بالمقارنة بالمجموعات الأخرى. ويعكس نسق القيم في المجتمع الأسترالي الإطار الثقافي لهذا المجتمع المتميز بخاصيتي الصداقة والتعاون.

أما فيما يتعلق بنسق القيم في المجتمع الكندي فيعطي الطلبة الكنديون أهمية ضئيلة للتوجه نحو ا لإنجاز بالمقارنة بالطلبة الإسرائيليين أو الأمريكيين أو الأستراليين. فبوجه عام يعطي الطلبة الكنديون أهمية منخفضة لقيم الإنجاز والحكمة والطموح. بينما تحتل قيمة الطموح الترتيب الثالث لدى الأمريكيين، والسادس لدى الأستراليين والسابع لدى الإسرائيليين، وتمثل الترتيب الحادي عشر لدى الكنديين.

كما يتميز الطلبة الكنديون بأنهم يعطون أهمية ضئيلة بالمقارنة بالطلبة في المجتمعات الثلاث الأخرى-لقيم ضبط الذات، والتهذب، والطاعة-في حين أهم يعطون أهمية كبيرة للقيم الجمالية، والقيم المتعلقة بالسعادة، والأمانة، والاستقلال.

وأخيرا يبدو أن الطلبة في المجتمع أو الثقافة الكندية متوجهون اجتماعيا نحو المساواة مثل الأستراليين، وأكثر من الأمريكيين في هذا الجانب. كما تمثل قيمة الاستقلال لدى الطلبة الكنديين أهمية كبرى بالمقارنة بالأمريكيين، أو الأستراليين أو الإسرائيليين (194).

(١٥) المقارنة بين المجتمع الأمريكي والمجتمعات النامية:

كما كشفت نتائج العديد من الدراسات أن التوجه القيمي لدى الأمريكيين يتميز بالفردية والاعتقاد بأن مركز التحكم أو الضبط Locus of Control مصدره داخلي، ويرون أنهم المسؤولون دائما عن نتائج أفعالهم. فقد أوضح «كارلستون وشوفار» D. E. Carlston & N. Shovar أن أفراد المجتمع الأمريكي من أكثر المجتمعات التي تعزي الفشل إلى مصادر داخلية. ويقرر أنكلز A. Inkeles أنه عند سؤال بعض الأفراد الأمريكيين لشرح لماذا ينجح بعض الناس، ويفشل بعضهم الآخر في بعض المهارات أو التدريبات تبين أن حوالي ١٪ يرجعون ذلك إلى القدر أو الحظ وإرادة الله. في حين يرجع الأفراد من ست دول نامية الفشل والنجاح إلى الحظ بنسبة 30٪ (136).

فالعديد من الثقافات الاتكالية Interdependent Cultures (التي يتكل فيها الأفراد بعضهم على بعضهم الآخر) تؤكد أن أسباب الأشياء والأحداث مصدره العلاقات بين الأشخاص ولا تعتمد على حرية الفرد ومسئوليته عن أفعاله (205).

(11)- المقارنة بين قيم الأطفال في عدد من المجتمعات (الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا وتركيا، وإيران، وكمبوديا، واليابان).

ونظرا لأنه قد يكون من الصعب أحيانا الحصول على قياسات دقيقة لقيم الأطفال صغار السن لأنهم لا يمكنهم التعبير عن وجهة نظرهم، كما أن بعض الجماعات أو الأفراد لا يريدون الإفصاح بدقة عن قيمهم واتجاهاتهم ولذلك حاول «دينس» W. Dennis الكشف عن القيم الاجتماعية لدى عينات من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 11 و 13 سنة، وذلك باستخدام الرسومات.

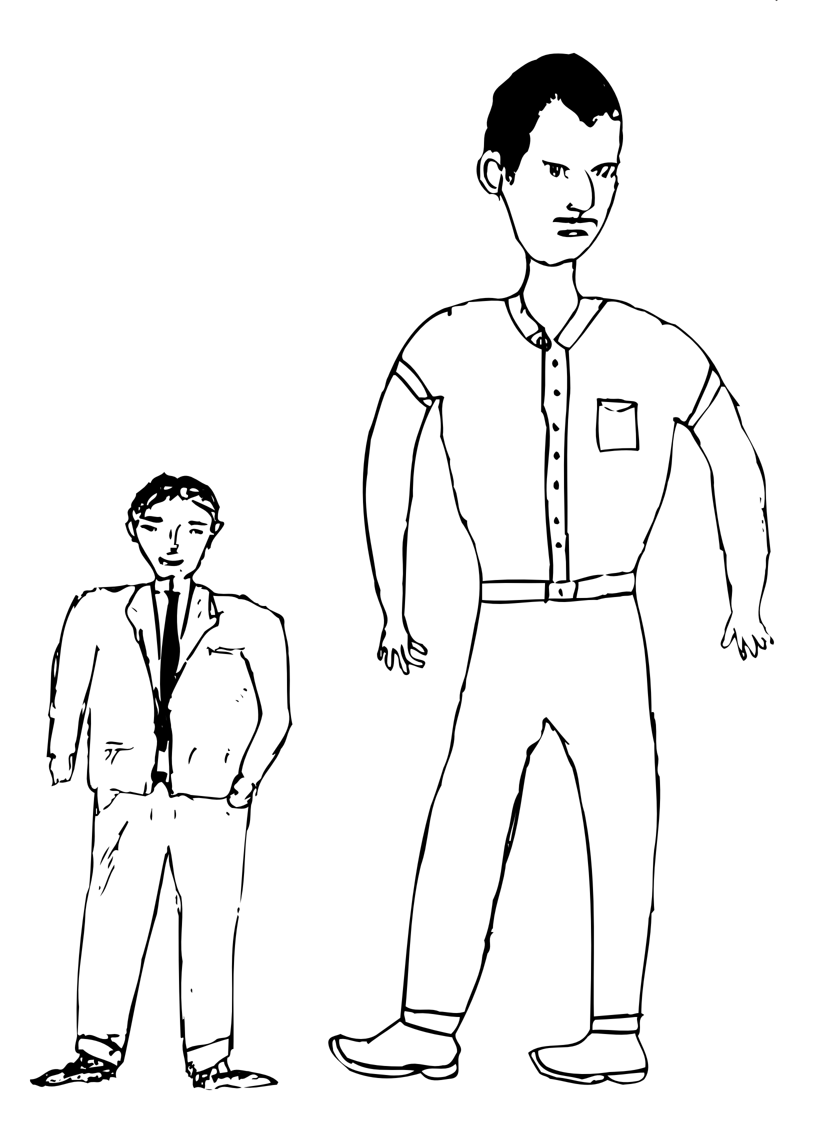
وكان الإجراء المتبع هو أن يطلب الباحث من الطفل رسم الصور و الرسومات التي يفضلها ويعجب بها في مجتمعه-على أساس أنها تعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء الأطفال واتجاهاته وقد شملت الدراسة أطفالا من المجتمعات التالية:

1- الولايات المتحدة الأمريكية.
2- المكسيك.
3- بريطانيا العظمى.
4- السويد.
5- ألمانيا الغربية.
6- اليونان
7- تركيا.
8- لبنان.
9- إسرائيل.
10- إيران
11- كمبوديا.
12- اليابان.
13- تايوان.

وأمكن جمع مادة الدراسة بواسطة عدد من الباحثين من دول مختلفة في الفترة من سنة 1936 وحتى 1964 (أنظر: 87 ص 12-15).

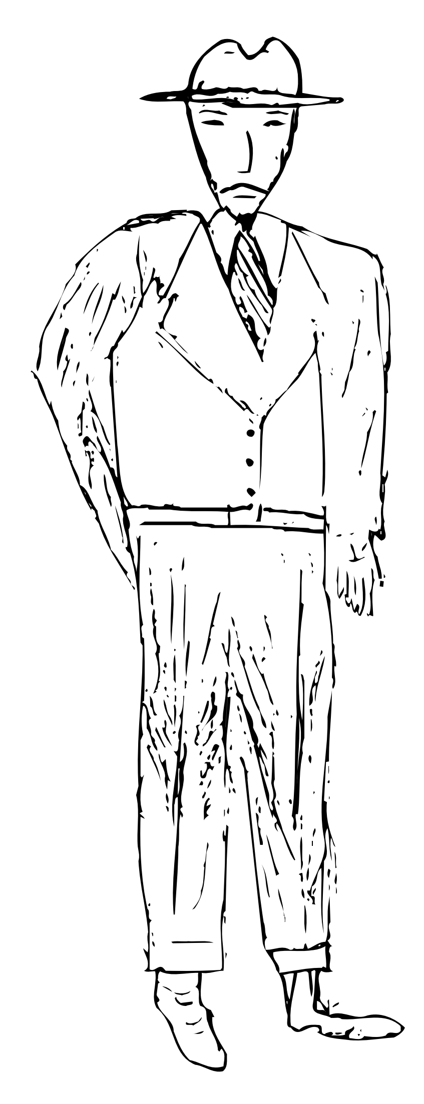
وكان من أهم ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة أن الزي أو الملبس من حيث حداثته أو قدمه-كما يظهر في الرسومات يمكن أن يعكس قيم المجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال.

فقد ظهر الزي الحديث في رسومات الأطفال من المجتمعات الحديثة حيث التقاليد الحديثة Modern Customs (مثل زي كرة القدم، زي كرة الباسكت، و زي البوليس... الخ) وكلها من خصائص المجتمع الحديث ومن أمثلة هذه الصور أو الرسومات ما يأتي:



صورة لرجل في زي حديث رسمها طفل من مدينة المكسيك (نقلاً عن: 87 ص 48).

صورة لرجل إغريقي في زي حديث رسمها أحد الأطفال (نقلاً عن: 87 ص 52).



صورة لبريطاني في زي حديث رسمها أحد الأطفال (نقلاً عن: 87 ص 54).

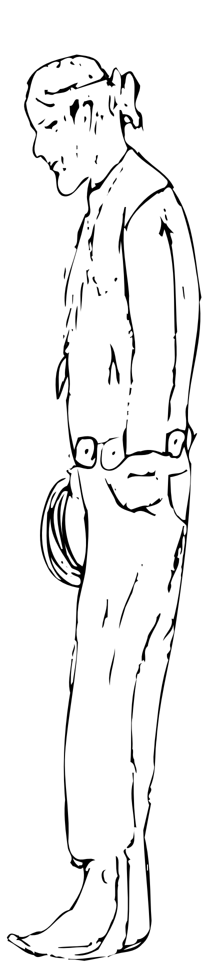


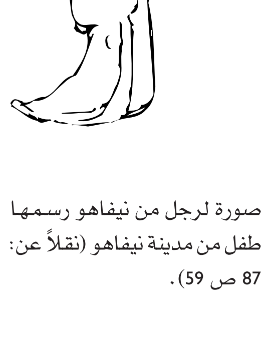
صورة لإيراني في زي حديث رسمها أحد الأطفال (نقلاً عن: 87 ص 55).

كما تبين أن هناك بعض الرسومات التي تتميز بالزي التقليدي حيث يرسم الأطفال بعض الرسومات التي تنتمي لفترات تاريخية ماضية ومنها ما يأتي:

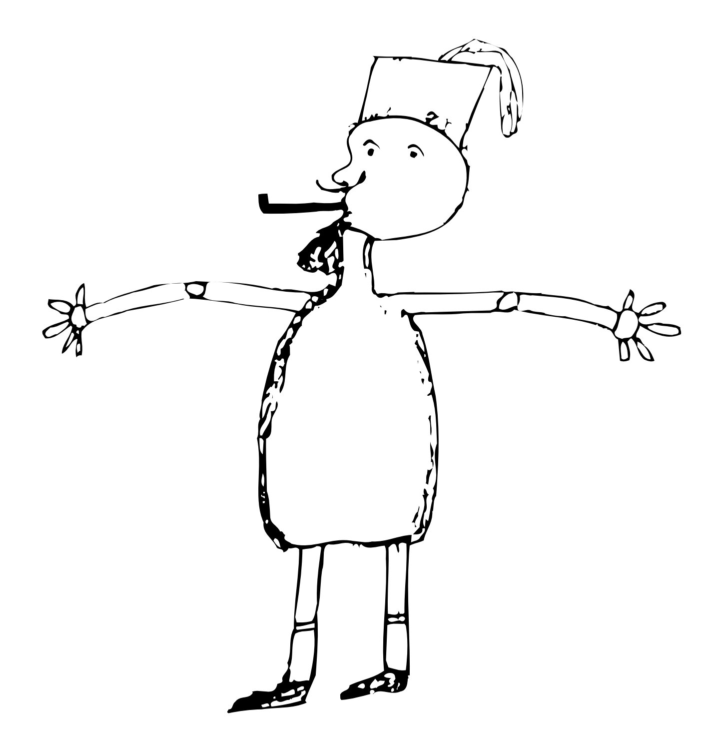


صورة لرجل سوداني
في زي تقليدي (نقلاً
عن: 87 ص 56)





صورة لرجل من نيفاهو رسمها
طفل من مدينة نيفاهو (نقلاً عن:
87 ص 59).



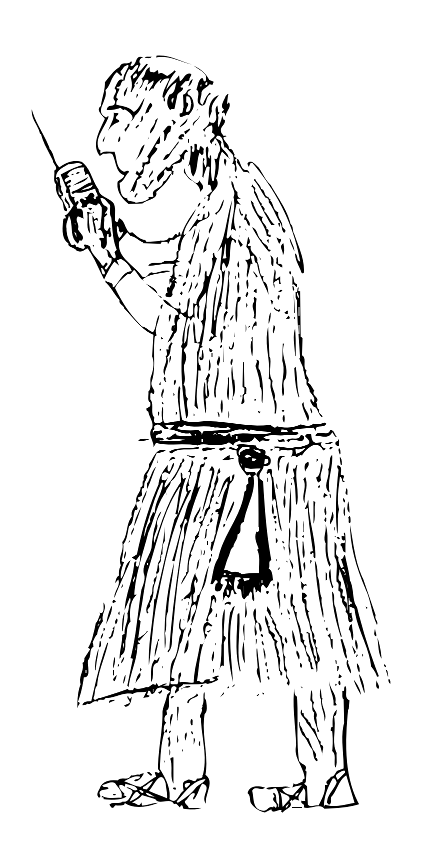
صورة لرجل بطربوش رسمها أحد
الأطفال اللبنانيين (نقلاً عن: 87 ص 66).

كما تبين أن الملامح الجسمية Features في الرسومات يمكن أن تعكس الفروق بين مختلف الجماعات العنصرية فيما يفضلونه أو يكرهونه فقد تبين أن من بين 1650 طفلا من الأطفال البيض يوجد طفل واحد فقط من ألمانيا رسم صورة لشخص أسود. ويعكس هذا اتجاهات البيض وقيمهم نحو السود.

كذلك تبين أن رسومات الأطفال يمكن أن تعكس القيم الدينية للمجتمع الذي ينتمون إليه. وذلك على النحو الآتي:

وتكشف هذه الرسومات من وجهة نظر «دينس» عن الاهتمام الإيجابي العميق لدى الأطفال من مختلف المجتمعات بالجانب الديني (87).

وتشير نتائج هذه الدراسات التي أجراها «دينس» عن المقارنة بين قيم



صورة لراهب رسمها أحد الأطفال (نقلاً عن: 87 ص 136).



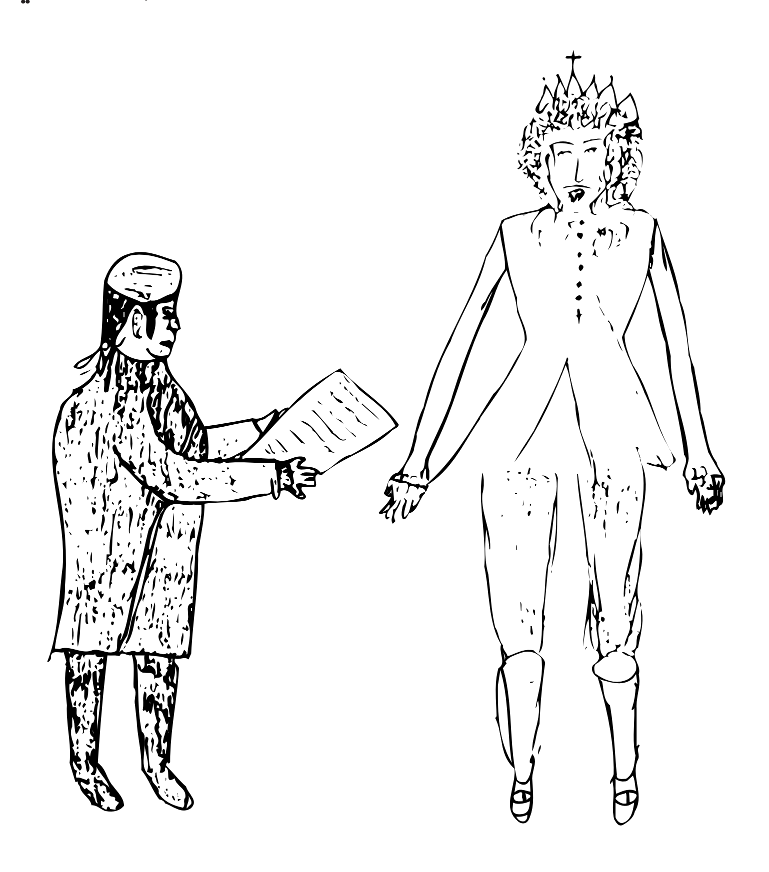
صور لسيدة يهودية تقوم بنشاط رسمها أحد الأطفال (نقلاً عن: 87 ص 1453).

الأطفال في عدد من المجتمعات إلى نتيجتين على جانب كبير من الأهمية، وهما:

1- أن استخدام الرسومات كأسلوب لقياس القيم يعتبر أسلوبا مناسبا، وبخاصة مع الأطفال صغار السن، والذين يعجزون أحيانا عن التعبير عن قيمهم بشكل عام ومجرد.

2- أن الزي الذي يرتديه أفراد مجتمع معين، وملامح أجسامهم، من المؤشرات التي يمكن الاستعانة بها في الكشف عن قيم المجتمع.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص ما يأتي:



صورة لسيدة متدينة رسمها طفل لبناني (نقلا عن: 870 ص 139)

صورة لشخص متدين رسمها طفل مكسيكي (نقلا عن: 870 ص 140)

أولا: تشير نتائج الدراسات الحضارية المقارنة في مجال القيم إلى أن لكل حضارة نمطا خاصا بها يتم على أساسه تدعيم بعض الخصائص وتنشئتها من خلال السياق الاجتماعي المقبول في حين تترك باقي الخصائص دون تدعيم. كذلك فإن ما يمكن النظر إليه على أنه أمر عادي وطبيعي في مجتمع معين قد يكون شاذا وغير طبيعي في مجتمع آخر. وقد تبين ذلك في العديد من الدراسات كالدراسة التي أجراها «د. أبو النيل» عن الفروق بين المصريين والأمريكيين في بعض سمات الشخصية. وأشار إلى أننا يجب أن نأخذ في الاعتبار المعايير السائدة في كل ثقافة بالنسبة

للحكم على السوي والمنحرف في السلوك (3). كما تبين ذلك أيضا في مجموعة الدراسات التي أجراها «د. سويف» «وبرنجلمان» J. C. Brengelman و«أيزنك» H. Eysenck عن الاستجابة المتطرفة وعلاقتها بالبناء الأساسي للشخصية، كالانطواء والانبساط، والعصابية، والتسلطية.. الخ (أنظر: 40).

ثانيا: تختلف التوجهات القيمية في درجات تنظيمها من مجتمع لآخر.. وتنتظم أنماط التوجهات القيمية في ضوء الأبعاد التالية:

1- التأثر الوجداني-الحياد الوجداني Affectivity-affective neutrality

2- التوجه الذاتي-التوجه ا لجما عي Self Orientation-Collective Orientation

3- العمومية-الخصوصية Universalism-Particularism

4- العزو-الإنجاز Ascription-achievement

5- التحديد-الانتشار Specifiaty-diffuseness

(أنظر:174)

ويتشابه هذا التصنيف للتوجهات القيمية الذي قدمه «بارسونز» مع ما أشار إليه «كلوكهون» في مجال التوجهات الثقافية. إلا أن «بارسونز» حاول توظيف إطار التوجهات الثقافية في خدمة التوجهات القيمية من خلال الربط بين العديد من المتغيرات. وذلك على النحو الآتي:

	العمومية **Universalism**	الخصوصية **Particularism**
الإنجاز Achievement	أ – نمط الإنجاز العام توقع الإنجازات المرتبطة بالمعايير والقواعد العامة ، الذي يتضمن الأشخاص القائمين بالفعل .	ب – نمط الإنجاز الخاص توقع الإنجازات المرتبطة بالسياق العقلي الخاص والذي يتضمن الشخصي الفاعل Actor.
العزوة Ascription	حـ– نمط العزو العام توقع توجه الفعل للمعايير العامة والتي تعرف على أنها حالة مثالية أو موجودة في بناء المجتمع .	د – نمط العزو الخاص توقع توجه الفعل إلى حالة العزو Ascribed status داخل السياق العقلي أو المنطقي

شكل رقم (2)

يبين العلاقة بين أنماط التوجهات القيمية الاجتماعية الكبرى (أنظر: 243 ص 102)

-مكانة الإنجاز :Achieved Status هي مكانة منسوبة للفرد على أساس أدائه.

- مكانة العزو :Ascribed Status مكانة منسوبة للفرد على أساس بعض الخصائص التحكيمية مثل العمر، والجنس.. الخ.

يبين العلاقة بين أنماط التوجهات القيمية الاجتماعية الكبرى فنمط الإنجاز العام يقع في الخلية (أ) ويمثله الشعب الأمريكي وفلسفته البرجماتية. أما نمط الغزو العام فيقع في الخلية (ح) حيث الفلسفة المثالية-ويوجد في الثقافة الألمانية. ويعكس نمط الإنجاز الخاص-والذي يوجد في الخلية (ب) النمط الثقافي الألمانية. ويعكس نمط الإنجاز الخاص - والذي يوجد في الخلية (ب) النمط الثقافي الصيني. وأخيرا يأتي نمط العزو الخاص خلية (د) ويقترب من الثقافة الأمريكية والأسبانية (أنظر:243).

وفي إحدى الدراسات التي طبقت نموذج «بارسونز»-في المقارنة بين التوجهات القيمية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، واستراليا، وكندا، وبريطانيا العظمى-تبين أن التوجهات القيمية لدى الأمريكيين تدور حول الإنجاز، والمساواة والعمومية، والتحديد. وأن الكنديين يحصلون على درجات منخفضة على جميع حدة الأبعاد - بالمقارنة بالأمريكيين، وأن البريطانيين أقل من الكنديين. أما الأستراليون فيحصلون على درجات مرتفعة على المساواة - ودرجات منخفضة على توجه الإنجاز والعمومية و التحديد أو النوعية (أنظر: 205).

ثالثا: ينتظم تأثير البناء الحضاري في الشخصية بوحه عام كما يقول «د. سويف» من خلال محورين رئيسين: الأول: يمتد من الإنجاز إلى الفشل والثاني: يمتد من التقبل إلى الرفض. والعلاقة بين هذين المحورين متعامدة، أي لا علاقة بينهما. ومعنى ذلك أن تأثيرات الحضارة يمكن أن تنفذ إلى الشخصية من خلال كونها في موقع الإنجاز مع تقبل لهذه الحضارة على علاتها، أو تنفذ إليها من خلال كونها في موقع الفشل مع تقبل أيضا لذة الحضارة على علاتها، أو تنفذ إليها من خلال كونها في موقع الإنجاز مع درجة عالية من الرفض لهذه الحضارة، أو في موقع الفشل مع درجة عالية كذلك من الرفض.

ويترتب على ذلك أن محوري «الإنجاز-الفشل» و«التقبل-الرفض» يتقاطعان، فهما متعامدان، فيكون لنا إطارا مرجعيا يمكن على أساسه الفهم، أو الربط بشكل معقول بين جميع الأشكال التي تظهر بها تأثيرات الحضارة في شخصيات أبناء المجتمع. وليس من وظائف هذا الإطار تفسير الكيفية التي يتم بها تأثير البناء الحضاري في الشخصية، ولا السبب الذي

يتم به على هذا النحو، إنما الوظيفة الرئيسة لهذا الإطار مشابهة لوظيفة خطوط الطول والعرض بالنسبة للحقائق الجغرافية، فهذه الخطوط لا تفسر حقائق الجغرافيا، ولكنها تستوعبها في نظام عقلاني، وبالتالي يتيسر فهم الكثير من جوانبها والربط بينها (43).

المراجع

أولا: المراجع العربية:

1- إبراهيم (عبد الستار)، الإنسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1985، العدد 86.

2- إبراهيم (نجيب إسكندر)، «القيم والتنمية-نظرة تاريخية» ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية، القاهر ة: وزارة القوى العاملة والتدريب، 1988، ص 131-144.

3- أبو النيل (محمود السيد)، علم النفس الاجتماعي: دراسات مصرية وعالمية، لطبعة الثانية، القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية 1978.

4- أبو النيل (محمود السيد)، دراسة عن القيم الاجتماعية والذكاء والشخصية، لدى مجموعة من الطلبة والطالبات بجامعة الإمارات العربية المتحدة»، الحلقة الرابعة لمراكز دراسات الخليج والجزيرة العربية (بأبو ظبي) في الفترة ما بين 19-23 نوفمبر، 1979.

5- أبو حطب (فؤاد)، «العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه». في لويس كامل مليكه (محرر). قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، المجلد الثالث، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979، ص 225-241.

6- أحمد (غريب سيد)، عبد المعطي (عبد الباسط محمد)، البحث الاجتماعي: المنهج والقياس، الجزء الأول، القاهرة: دار الكتب الجامعية، 1974.

7- أحمد (نعمة عبد الكريم)، العلاقة بين القيم الخلقية والعصاب النفسي دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات الجامعة، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، القاهرة، 1983 (غير منشورة).

8- إسماعيل (محمد عماد الدين)، «تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم كمقياس للتغير الاجتماعي» المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، 1962.

9- اسماعيل (محمد عماد الدين)، إبراهيم (نجيب اسكندر)، منصور (رشدي فام)، «القيم الاجتماعية وتنشئة الطفل» في: لويس كامل مليكة (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، المجلد الثاني، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970، ص ص 104-111.

10- إبراهيم (نجيب اسكندر)، منصور (رشدي فام)، كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، القاهرة: دار النهضة المصرية 1974.

11- اسماعيل (محمد عماد الدين)، الأطفال مرآة المجتمع «النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1986، العدد 99.

12- السندوبي (إيمان السعيد محمد)، دور مجلات الأطفال في تنمية القيم الاجتماعية لدى الأطفال المصريين: دراسة مقارنة وتطبيقية لمجلتي «سمير وميكي» في الفترة ما بين 1974-1979، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، القاهرة 1983 (غير منشورة).

13- السيد (عبد الحليم محمود)، علم النفس الاجتماعي والإعلام، القاهرة: دار الثقافة لطباعة

والنشر، 1979.
14- السيد (عبد الحليم محمود)، السرة وإبداع الأنباء، القاهرة: دار المنعارف 1980.
15- السيد (عبد الحليم محمود)، «الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية»، ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها على خطط التنمية، القاهرة: وزارة القوى العاملة والتديب 1988، ص ص 161-171.
16- الغزي (حسن فيصل)، اتجاهات المراهقين وقيمهم في قطر وأثر العوامل الثقافية والاجتماعية فيها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1965 (غير منشورة).
17- القاضي (زينب عبد الرحمن محمد)، دراسة مقارنة بين قيم واتجاهات المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة وطالبات المدارس الثانوية العامة رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1981 (في ى منشورة).
18- الهيتي (هادي نعمان)، «ثقافة الأطفال»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، العدد 123.
19- أرجايل (ميشيل)، علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية، ترجمة: عبد الستار إبراهيم، القاهرة: دار الكتب الجامعية، 1974.
20- أنيس (إبراهيم)، وآخر ون، المعجم الوسيط، القاهرة: دار المعارف «جـ1 1972، «جـ 2» 1973.
21- تشايلد (دينيس)، علم النفس والمعلم، ترجمة: عبد الحليم محمود السيد، وزين العابدين درويش، وحسين عبد العزيز الدريني، مراجعة: عبد العزيز القوصي، القاهرة: مؤسسة الأهرام، 1983.
22- جابر (جابر عبد الحميد)، «التعليم الجامعي في العراق وتغير القيم»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، 1968، المجلد 5، العدد 1، ص 3-17.
23- جابر (جابر عبد الحميد)، الشيخ (سليمان الخضري)، دراسات نفسية في الشخصية العربية، القاهرة: عالم الكتب، 1978.
24- حجازي (عزت)، «الشباب العربي ومشكلاته»، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1985، العدد 6، الطبعة الثانية.
25- حسين (محي الدين أحمد)، القيم الخاصة لدى المبدعين، القاهرة: دار المعارف.
26- حسين (محي الدين أحمد)، العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين، القاهرة دار المعارف، 1982.
27- حسين (محيي الدين أحمد)، مشكلات التفاعل الاجتماعي بين التحديد والمعالجة، القاهرة: دار المعارف، 1982.
28- حسين (محي الدين أحمد)، دراسات في شخصية المرأة المصرية، القاهرة: دار المعارف، 1983.
29- حسين (محي الدين أحمد)، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار،القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1987.
30- حلمي (منيرة)، مشكلات الفتاة المراهقة، القاهر ة: دار النهضة المصرية، 1979.
31- حنورة (مصري عبد الحميد)، «تنشيط التفكير الإبداعي والقصف الذهني مع التطبيق على حل مشكلة الأمية في مصر» المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، 1980، المجلد 17، العدد 2-3، ص 149-164.
32- حنورة (مصري عبد الحميد)، «قيم الشباب العربي: دراسة عاملية لتحليل مضمون السيرة

الذاتية لمجموعتين من طلاب الجامعة في كل من مصر والكويت»، المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر، 1985، ص 555-579.
33- درويش (زين العابدين عبد الحميد)، نمو القدرات الإبداعية: دراسة ارتقائية لاستخدام التحليل العاملي، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ا لقاهرة، 1974 (غير منشورة).
34- درويش (زين العابدين عبد الحميد)، تنمية الإبداع، منهج وتطبيقه، القاهرة: دار المعارف، 1983.
35- زهران (حامد عبد السلام)، سري (إجلال محمد)، القيم السائدة والقيم المرغوبة في سلوك الشباب: بحث ميداني في البيئتين المصرية والسعودية المؤتمر الأول لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة ة، 1985، ص 73-113.
36- زهران (حامد)، علم النفس للنمو، القاهرة: عالم الكتب. 1977.
37- زهران (حامد)، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، 1980.
38- سلطان (عماد الدين)، وآخرون، «الصراع القيمي بين الآباء والأبناء وعلاقته بتوافق الأبناء النفسي»، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 1977، المجلد الأول، ص 109-122.
39- سليمان (شاكر عبد الحميد)، «الطفولة والإبداع»، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1989.
40- سويف (مصطفى)، التطرف كأسلوب للاستجابة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية: 1968.
41- سويف (مصطفى)، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، القاهرة: دار المعارف، الطبعة الثالثة، 1970.
42- سويف (مصطفى)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة: الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، 1983.
43- سويف (مصطفى)، «الحضارة والشخصية»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، 1985، المجلد 22، العدد 2، ص 19-32.
44- سويف (مصطفى)، «التعليم وتعاطي المخدرات»، المؤتمر القومي للمخدرات أكتوبر1985.
45- شحاته (عبد المنعم محمود)، تغيير الاتجاه نحو التدخين، دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1988 (غير منشورة).
46- عبدا لعال (سيد محمد)، دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري: دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس القاهرة، 1976.
47- عبد المعطي (عبد الباسط محمد)، «بعض مظاهر صراع القيم في أسرة قروية مصرية»، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، 1971، العدد 1، ص 71-86.
48- عبد المجيد (فايزة يوسف)، التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية وأنساقهم القيمية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة 1980 (غير منشورة).
49- علي (علمي أحمد)، سلوك الإنسان، مقدمة في العلوم السلوكية والإنسانية، القاهرة: مكتبة عين شمس (بدون تاريخ).
50- عمر(حسين)، نظرية القيمة، الطبعة الثالثة، 1986.

51- عويس (عفاف)، تنمية القدرات ا لإبداعية للأطفال من خلال النشاط الدرامي الخلاق، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس القاهرة، 1980.

52- عويس (عفاف أحمد)، تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة: دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، 1984 (غيرمنشورة).

53- عيسى (حسن حمد) وحنورة (مصري عبد الحميد)، «دراسة حضارة مقارنة لقيم الشباب عن طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين»، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، 1987، المجلد 15، العددا، ص 179-204.

54- غنيم (سيد محمد) وأبو النيل (محمود السيد)، «بحث علاقة القيم بالكفاية الإنتاجية لدى العمال الصناعيين»، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس، 1978.

55- فراج (محمد فرغلي)، وآخرون، السلوك الإنساني، نظرة علمية، القاهرة: دار الكتب الجامعية، 1973.

56- فرايجدا (ن. و). «مجال البحوث الثقافية المقارنة ومناهجها»، ترجمة. عبد الحليم محمود السيد، كلية الآداب، جامعة القاهرة، 1980.

57- كاظم (محمد إبراهيم)، «تطورات في قيم الطلبة: دراسة تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات»، في: لويس كامل مليكة (محرر) قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الجزء الأول، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، 1965، ص 637-653.

58- كاظم (محمد إبراهيم)، «بحث القيم السائدة بين الشباب من معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية»، تقرير صادر عن وزارة الشباب، الإدارة العامة للبحوث، القاهرة، 1970.

59- كاظم (محمد إبراهيم)، «التطور القيمي وتنمية المجتمعات الريفية»، القاهرة، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، 1970، المجلد 7، العدد 3، ص 3-24.

60- محمد (مجدي أحمد محمود)، القيم واختلاف الأجيال: دراسة مقارنة للقيم الاجتماعية لطالبات الجامعة وأمهاتهن، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، 1982 (غير منشورة).

61- مدكور (إبراهيم)، وآخرون، معجم ا لعلوم الاجتماعية، ا لقاهرة: ا لهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.

62- مرسي (كمال إبراهيم)، المدخل إلى علم الصحة النفسية، الكويت: دار القلم، 1988.

63- مليكه (لويس كامل)، سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الرابعة، 1989.

64- منصور (محمد جميل)، دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، 1973.

65- نجاتي (محمد عثمان)، «البحوث الحضارية المقارنة ومشكلاتها المنهجية» في: لويس كامل مليكه (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، المجلد الأول، الطبعة الثانية، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986، ص 60-75.

66- هلال (عصام الدين علي)، «بناء مقياس لقيم مهنة التعليم لخريجي الكليات المتوسطة بسلطنة عمان قبل تسلمهم أعمالهم»، مجلة كلية التربية، القاهرة: طنطا، 1987، ص 194-226.

67- هنا (عطية محمود)، التوجيه التربوي والمهني، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1959.

68- هنا (عطية محمود)، «دراسات حضارية مقارنة في القيم»، في: لويس كامل مليكه (محرر)، قراءات في علم النفس الاجتماعي في البلاد العربية، الجزء الأول، الطبعة الثانية، القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر، 1986، ص 602-613.

69- هول (كالفين سيرنجر)، لندزي (جاردنر)، نظريات الشخصية، ترجمة: فرج أحمد فرج وقدري محمود حفني ولطفي محمد فطيم، مراجعة: لويس كامل مليكه، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1971.

ثانيا: المراجع الأجنبية

70. Adler, F. “The Value Concept in Sociology”, The American Journal of Sociology, 1956, No. 3, PP. 272-279.

71. Altman, I. & Taylor, D.A., Social Penetration, The Development of Interpersonal Relationship New York: Holt, Rinehart & Winsten, 1973.

72. Argyle, M., Religious Behaviour, London: Routledge & Kegan Paul, 1958.

73. Ascher, S.R., et al., “Loneliness in Children, Child Development, 1984, Vol. 55, No. 4, PP 1456-1464.

74. Ausbel, D.P., Theory and Problems of Child Development, New York: Grune & Stratton, 1958. Bandura, A. &Walters, R.H., Social Learning and Personality Development, New York: Holt Rinehart & Winston, Inc., 1963.

76. D.N., “Value Problems and Present Contributions”, In: D.N. Barnett (Ed.) Values In America, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 1-14.

77. Beech, R.P. & Schooppe, A. “Development of Value Systems in Adolescents”, Developmental Psychology, 1974 Vol. 10, No. 5, PP. 644-656.

78. Bengston, V.L., “Values, Personality and Social Structure: An Intergenerational Analysis”, American Behavioral Scientist, 1973, Vol. 16, No. 6, PP. 880-912.

79. Bengtson, V.L., “Generation and Family Effects in Value Socialisation”, American Sociological Review, 1975, Vol. 40, PP. 358-371.

80. Berlson, B., “The Great Debate on Cultural Democracy”, In: D.N. Barrett (Ed.), Values In America, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP 147-198.

81. Braithwaite, V.A. & Law, H.G., “Structure of Human Values; Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey; Journal of personality and social Psychology, 1985, Vol. 49, No. 1, PP. 250-263.

82. Buhler, C., Values in Psychotherapy, New York: The Free Press of Glenco, 1962.

83. Bull N., Moral Education, Bevery Hills: Sage Pub., 1969.

84. Calmes, R.E., Positive Experiences in our Children’s Morality and Valuing, New York: Vantage Press, 1976.

85. Carlston, D.E. & Shovar, N. “Effects of Performance Attributions on others Perceptions of the Attributor” Journal of Personality and Social Psychology, 1983, Vol. 44., PP. 515-525.

86. Catton, W.R.," A Theory of Value", American Sociological Review, 1959, Vol. 24, No. PP. 310-317.

87. Dennis, W., Group Values Through Children's Drawings, New York; John Wiley & Sons, Inc., 1966.

88. Divesta, F.J., "Process Concepts and Values in The Social and Personal Adjustments of Adolescents", Memoir 287, Ithaca, N.Y.: Cornell Univ. Agricultural Experiment Section, 1949.

89. Dukes, W.F. "Psychological Studies of Values". Psychological Bulletin, 1955, Vol. 52, No. 1, PP. 24-50.

90. Eisenberg - N., "Development of Children's Prosocial Moral Judgement", Developmental Psychology, 1979, Vol. 15, No. 2, PP. 128-137.

91. Ellerman, D.A. & Feather, N.T. "The Values of Australian Student Activities", The Australian Journal of Education, 1976, Vol. 20, No. 3, PP. 260-277.

92. English, H.B.& English, A.C., A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms, New York: Longmans, Green & Co. Inc., 1958.

93. Eysenck, H.J., Psychology of Politics, London: Routledge & Kegan Paul, 1954.

94. Eysenck. H.J., "The Structure of Human Personality", London: Methun & Co. Ltd., 1971.

95 Fairchild, H.P., et al., Dictionary of Sociology and Related Sciences, New Jersey: Littlefield, Adams & Co., 1975.

96. Fallding, H., "A Proposal for The Empirical Study of Values", American Sociological Review, 1965, Vol. 30, PP. 233-233.

97. Feather, N.T. "Value Systems In State and Church Schools", Australian Journal of Psychology, 1970, Vol. 22, No. 3, PP. 299-313.

98. Feather, N.T., "Test-retest Reliability of Individual Values No. 3, P.P. 181-188.

99. Feather, N.T., "Similarity of Value System As Determinant of Educational Choice at University Level", Australian Journal of Psychology, 1971 Vol. 23, No. 2, PP. 201-211.

100. Feather, N.T., "Value Differences In Relation to Ethnocentrism, Intolerance of Ambiguity, and Dogmatism", Personality, 1971, 2,349-366.

101. Feather, N.T., "Value Similarity and School Adjustment" Australian Journal of Psychology, 1972, Vol. 24, No. 2, PP. 193-208.

102. Feather, N.T. "Value Similarities and Value Systems of State and Independent Secondary Schools", Australian Journal of Psychology, 1972, Vol. 24, No. 3, PP. 305-315.

103. Feather, N.T., "Value Change Among University Students" Australian Journal of Psychology, 1973, Vol. 25, No. 1, PP. 57-70.

104. Feather, N.T., & Peay, E.R., "The Structure of Terminal and Instrumental Values: Dimensions and Clusters" Australian Journal of Psychology, 1975, Vol. 27, No. 2, PP. 151-164.

105. Feather, N.T., "Value Importance, Conservatism and Age", European Journal of Social Psychology, 1977, Vol. 7, PP. 244-245.

106. Feather, N.T. “Values, Expectancy, and Action”, Australian Psychologist, 1979, Vol. 14, No. 3, PP. 243-260.

107. Feather, N.T., “Values and Attitudes of Medical Students At an Australian University”, Journal of Medical Education, 1981, Vol. 56, PP. 818-830.

108. Feather, N.T. “Values, Expectations, and The Prediction of Social Action: An Expectancy-Valence Analysis” Motivation and Emotion, 1982, Vol. 6, No. 3, PP. 217-244.

109. Feather, N.T. “Masculinity, Femininity Psychological Androgyny and The Structure of Values”, Journal of Personality and Social Psychology, 1984, Vol. 47, No. 3, PP. 604-620.

110. Feather, N.T., “Protestant Ethic, Conservatism, and Values” Journal of Personality and Social Psychology, 1984, Vol. 46, No. 5, PP. 1132-1141.

111. Fishbein, M. & Ajzen, I., Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to theory and Research Reading, M.A.: Addison Wesley, 1975.

112. Flavell, J.H. & Hill, J.P., “Developmental Psychology” Annual Review of Psychology, 1969, Vol. 20, PP. 1-56.

113. Flavell, J.H., Cognitive Development, New Jersey, Prentice Hall, Inc., 1977.

114. Florian, V., “The Impact of Social Environment and Sex on Adolescent Social Values: A Comparison of the Kibutz and the City in Israel”, European Journal of Social Psychology. 1983. Vol. 13, PP. 281-286.

115. Frondizi, R., What is Value?, U.S.A.: Open court Pub. Comp., 1971.

116. Gordon, I.J., Human Development, New York: Harper & Protbers Pub., 1962.

117. Gordon, L.V., “Value Correlates of Student Attitudes on Social Issues”, Journal of Applied Psychology, 1972, Vol. 56, No. 4, PP. 305-311.

118. Gorsuch, R.L., “Rokeach Approach to Value System and Social Comparison”, Review of Religious Research, 1970, Vol. 11, PP. 139-143.

119. Gorsuch, R.L. & Arno, D.H., “The Relationship of Children’s Attitudes Toward Alcohol to Their Value Development”, Journal of Abnormal Child Psychology, 1979, Vol. 7, No. 3, PP. 287-295.

120. Gorsuch, R.L. “Attitudes, Interests, Sentiments, and Values” In Press: R.C. Johnson & R. B. Cattell (Eds.), Functional Psychological Testing, 1985.

121. Guardo, C.J., “Student Generations and Value Change”, The Personality and Guidance Journal, 1989, PP. 500-503.

122. Hamid, P.N. & Flay, “Changes in Locus of Control as Function of Value Modification”, British Journal of Social & Clinical Psychology, 1974, Vol. 13, PP. 143-150.

123. Harriman, P.L., Dictionary of Psychology, London: Peter Awen, Vision Press, 1952.

124. Harvey, O.J., “A Partial Summary of Applications of Belief Systems Theory to Education”, Unpublished manuscript, 1974.

125. Hawkes, G.R. & Egbert, “Personal Values and The Empathic Response: Their Interrelationship”, The Journal of Educational Psychology, 1952, PP 469-476.

126. Hawkes, G.R. & Please, D. Behavior and Development From 5 to 12. New York: Harper & Brothers. 1962.

127. Heider, F., The Psychology of Interpersonal Relations, New York: Wiley, 1958.

128. Hill, W.F., “Learning Theory and The Acquisition of Values”, Psychological Review, 1960, Vol. 67, No. 5, PP. 317331.

129. Hoffman, M.L., “Sex Differences In Moral Internalization and Values” Journal of Personality and Social Psychology, 1975, Vol. 32, No. 4, PP. 720-729.

130. Hoge, D.R. & Bender, I.E., “Factors Influencing Value Change among College Graduates in Adult Life”, Journal of Personality & Social Psychology, 1974, Vol. 29. PP. 572585.

131. Hollander, E.P., Principles and Methods of Social Psychology New York: Oxford Univ. Press, 3rd ed., 1976.

132. Hovland, C.I., et al., The Order of Presentation In Persuasion, New Haven: Yale Univ. Press, 1957.

133. Huntley, C.W. & Davis, F., “Undergraduate Study of Value Scores as Predictors of Occupation 25 years later”, Journal of Personality and Social Psychology, 1983, Vol. 45, No. 5, PP. 1148-1155.

134. Hurlock, E.B., Child Development, Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha Ltd., 5th ed., 1972.

135. Hutchinson, J.A., “American Values in The Prespective of Faith”, In: D.N. Barrett (Ed.)., Values in America, Notre Dame, India; Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 121-134.

136. Inkeles, A., “Social Structure and Socialization”, In; A, D. Goslin (Ed.), Hand book of socialization: Theory and Research, Chicago: Rand Mcnally College Press, Comp, 1969, PP. 615-632.

137. Insko, C.A., Theories of Attitude Change, New York: Appleton, 1967.

138. Irwin, B. “An Analysis of The Differences in Interpersonal Values Comparing Seventh Grade Students with ninth Grade Students at one Suburban junior High School”, Dissertation Abstracts International, 1975, Vol. 35, (l l-A). PP. 70507051.

139. Jersild, A.T., The Psychology of Adolescence, New York.

140. Kandel, D. B. & Lesser, G.S., Youth in Two worlds, San Francisco: Jossey-Bass, 1972.

141. Kessen, W. “Research Design in The Study of Developmental Problems” In: P.H. Mussen (Ed.), Handbook of Research Methods in Child Development, New York: Wiley, 1960, PP. 36-70.

142. Kluckhohn, C., “Values and Value Orientations in the Theory of Action”, In: T. Parsons & F.A. Shils (Eds.), Toward A General Theory of Action, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1959, PP. 388-433.

143. Kluckhohn, F., “Dominant and Variant Value Orientation”, In C. Kluckhohn, et al., (Eds.) Personality in Nature, Society and Culture, New York: Koff, 2nd ed 1953, PP. 342357.

144. Kohlberg, L., “The Development of Children’s Orientation Toward a Moral Order”, Vite Hummana, 1963.

145. Kohlberg, L. “Stage and Sequence the Cognitive Development Approach to Socialisation”, In: D.A. Goslin (Ed.), Hand book of Socialization: Theory and Research, Chicago: Rand McNally,

1969.

146. Kohlberg, L., The Cognitive Development Approach to Moral Education", In: Muuss, R.E. (Ed.), Adolescent Behavior and Society: A Book of Readings, New York: Random House, 1980, PP. 110- 125.

147. Kolb, W.L., "Values, Determinism and Abstraction", In: D.N. Barrett (Ed.), Values In America, Notre Dame, India: Univ. of Notre Dame Press, 1961, PP. 47-54.

148. Konopka, G., "Formation of Values in The Developing Persons", American Journal of arthopsychiatry, 1973 Vol. 43, No. 1, PP. 86-96.

149. Krathwohl, D.R., et al., Toxonomy of Education's Objectives New York: David Mekay, 1964.

150. Krech, D. & Crutchfield, R.S., Theory and Problems of Social Psychology, New York: McGraw-Hill Book, Co., Inc., 1948.

151. Krech, D. Crutchfield, R.S. & Ballachey, E.L. Individual In Society, New York: McGraw-Hill Book. Inc., 1962.

152. Kulhen, R.G. & Lee, B.J., "Personality Characteristics and Social Acceptability in Adolescence, Journal of Education.

153. Lane, R.E. "Needs Served by Ideas: An Interpreted Apprisal" In: H. Brown & R. Stevens (Eds.), Social Behavior and Experience, Hodder & Stoughton: The Open Univ. Press, 1975. PP. 371-385.

154. Lehman, et al.. "Changes in Attitudes and Values", Journal of Educational Psychology, 1966, Vol. 57, PP. 89-98.

155. Lerman, P., "Individual values, Leer Values, and subsculture Delinquency", American Sociological Review, 1968, Vol. 33, PP. 219-235.

156. Maslow, A. H., Motivation and Personality, New York, Harper & Rom, 1954.

157. McClelland, D., The Achieving Society, New York: Free Press, 1961.

158. McGuire, W.J.. "The Nature of Attitudes and Attitude Change" In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The Handbook of Social Psychology, 1965, Vol. 3, PP. 136-314.

159. Mckernan, J. & Russel, J.L., "Differences of Religion and Sex in The Value Systems of Northern Ireland Adolescents, British Journal of Social & Clinical Psychology, 1980. Vol. 19, 115-118.

160. Mckinney, J.P. "The Development of Values-Prescripture or Proscriptive", Human Development, 1971, Vol. 14, PP 718().

161. McKinney, J.P., "The Structure of Behavioral Values of College Students, The Journal of Psychology, 1973 Vol. 85, PP. 235-244.

162. Mckinney, J.P. "The Development of Values: A Perceptual Interpretation", Journal of Personality and Social Psychology, 1975, Vol. 31, No. 5, PP 801-807.

163. McLinney, J.P., "The Organization of Behavioral Values During Late Adolescence", Developmental Psychology, 1977, Vol. 13, No. 1, PP. 83-84.

164. Moon, L.Y., "A Review of Cross cultural Studies on Moral Judgment Development Using The Defining issues Test", American Educational Research Association Annual Convention, Chicago,

1985, March, 31.

165. Morris. C., Varieties of Human Value, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1956.
166. Mussen. P.H., The Psychological Development of The Child, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1963.
167. Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J., Child Development And Personality, New York: Harper & Row, 1974.
168. Nash, J., Developmental Psychology, London: Prentice-Hill International, Inc., 1973.
169. Newcomb, T.M. Et al., Social Psychology; The Study of Human Interaction, London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1965.
170. Newcomb, T.M., "Interpersonal Balance", In: R.P. Abelson et al., (Eds.), Theories of Cognitive Consistency A Sourcebook, New York: Rand-Mcnally, 1968.
171. Nucci, L.P. & Turiel, E., "Social Interactions and Development of Social Concepts in Preschool Children", Child Development, 1978, Vol. 49, PP. 400-407.
172. Oppenhein, A.N., Questionnaire Design and Attitude Measurement, London: Heinemann, 1970.
173. Paris, T.S.; Rosenblatt, R.R. & Kappes, B.M. "The Relationship Between Human Values and Moral Judgment", A Quarterly Journal of Human Behavior, 1980, Vol. 16, No. 4.
174. Parsons, T. & Shils, E.A., Toward A General Theory of Action, Cambridge: Harward Univ. Press, 1951.
175. Parker, D.H., The Philosophy of Value, Ann Arbor: The Univ. of Michigan Press, 1957.
176. Parsons, T., et al., "Systems of Value-Orientation", In: T. Parsons & E.A. Shils (Eds.), Toward A General Theory of Action, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1959, PP. 159189.
177. Payne, et al., "Value Differences Across Three Generations" Sociometry, 1973, Vol. 36, No. 1, PP. 20-30.
178. Perry, R. B., General Theory of Value, Cambridge: Harvard Univ. Press, 1926.
179. Piaget, J., "Moral Feelings and Judgements", In H.E. Gruber & J.J. Voneche (Eds.), The Essential Piaget: An Interpretative Reference and Guide, London: Routledge & Kegan Paul, 1982, PP. 154-158.
180. Piaget, J., "The Preadolescent and The Propositional Operations", In: H.E. Gruber & J.J. Voneche (Eds.) The Essential Piaget: An Interpretative Reference and Guide, London: Routledge & Kegan Paul, 1982, PP. 395-404.
181. Pittel. S.M. & Mendelsohn, G.A.. & Measurement of‘ Moral Values: A Review and Critique" Psychological Bulletin. 1966, Vol. 66. No. 1 PP. 22-35.
182. Pitts. R.E., Value-Group Analysis of Cultural Values in Heterogeneous Population''. The Journal of Social Psychology, 1981, 115, PP. 109-124.
183. Poloutzian. R.F., ‘Purposive in Life and Value Changes Following Conversion''. Journal of Personality and Social Psychology 1981, Vol. 4 l . No. 6. PP. 1153- 1160.
184. Powell. G.E. & Stewart, R.A.. The Relationship of Age, Sex and Personality to Social Attitudes

Children Aged 8- 15 years". British Journal of Social and Clinical Psychology. 1978. Vol. 17. PP. 307-317.

185. Pugh. G.E., The Biological Origin of Human Values. New York Basic Books, Inc., 1977.
186. Reich. B.. et al., Values, Attitudes and Behavior Change. London: Methuen. 1976.
187. Rescher, N.. Introduction to Value Theory. New Jersey. Prentice-Hall. Inc., 1969.
188. Rettig S. & Pasamanick. B. "Changes In Moral Values Among College Students: A Factorial Study''. American Sociological Review. 1959, Vol. 24. PP. 856-863.
189. Rhn. Y. ''Significance of Work Values and Personality''. Journal of Occupational Psychology, 1977, Vol. 50. PP. 135138.
190. Rogers C.R.. A Theory of Therapy Personality. and Interpersonal Relationships as Developed In The Client centered Framework" In: S. (Koch) (Ed.) Psychology: A study of Science. New York: McGraw-Hill. Vol. 3. 1959.
191. Rokeach. M.. ''Value Systems In Religion'', The Religious Research, 1969. Vol. 2, PP. 3-23.
192. Rokeach, M. 'Religious values and Social Compassion", The Review of Religious Research. 1969. Vol, 2. PP. 24-39.
193. Rokeach, M. & Mclellan. D.D.. ''Feedback of Information about the values and Attitudes of Self and Others as Determinants of Long-Term Cognitive and Behavioral Change''. Journal of Applied Social Psychology. 1972. Vol. 2 No. 3, PP. 236-251.
194. Rokeach, M.. The Nature of Human Values, New York: The Free Press, 1973.
195. Rokeach, M., Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change, San Francisco: Jossey-Bass Pub., 1976.
196. Rokeach, M., "The Nature of Human Values and Value System", In: E.P. Hollander & R.G. Hunt (Eds.) Current Perspective in Social Psychology, New York: Univ. Press, 4th ed., 1976, PP. 344-357.
197. Rokeach, M., 'Some Unresolved Issues In Theories of Beliefs, Attitudes and Values", Univ. of Nebraska Press 1980.
198. Rosenberg, M., Occupations and Values, Illinois: The Free Press, 1957.
199. Rosenberg, M.J., "An Analysis of Affective-Cognitive Consistency", In: C.I.. Hovland & M.J. Rosenberg (Eds.) Attitude Organization and Change, New Haven: Yale Univ. Press. 1960.
200. Ryff, C.D. & Baltes, P.B., Value Transitions and Adult development in Women; The Instrumentality terminality Sequence Hypothesis", Developmental Psychology, 1976, Vol. 12, PP. 567-568.
201. Salkind, N.J., Theories of Human Development, New York: D. Van Nostrand Comp., 1981.
202. Scott, W.A., "Social Desirability and Individual Conceptions of The Desirable", Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963, Vol. 67, No. 6, PP. 574-585.
203. Scott, W.A., Values and Organizations, Chicago: Rand Mcnally 1965.
204. Scott, W.A. & Cohen, R.O., "Assessing Norms and Practices of Families, Schools and Peer Groups", A.N.Z.J.S., 1978, Vol. 14, No. 2, PP. 173-180.

205. Sears D.O. Freedman, J. L. & Peplau, L.A., Social Psychology, London: Prentice-Hall, Inc., 1985.

206. Secord, P. F.. & Backman, C. W., Social Psychology, New York: McGraw-Hill Book Co., 1964.

207. Shaffer, D. R. “Social Psychology From A Social Developmental Prospective’’, In: C. Hendric (Ed.), Perspective on Social Psychology, New York: John Wiley & Sons, 1977, PP. 137-22.

208. Octageon Books, 2nd ed., 1973.

209. Sherif M. & Sherif, W., Social Psychology, New York: Harper & Row, 1969.

210. Shibutani, T., Society and Personality: An Introduction Approach to Social Psychology, New Jersey Prentice Hall, Inc., 1961.

211. Sibulkin, A.E., “What’s to Them? The Value of Considerateness to Children” In: D. L. Bridgeman (Ed.), The Nature of Prosocial Development: Interdisciplinary Theories and Strategies, New York: Academic Press, 1983, PP. 139162.

212. Simmons, R. G. et al., “Entry Into Early Adolescence: The Impact of School Structure Puberty and Early Dating on Self Esteen’’. American Sociological Review, 1979, Vol. 44, PP. 948-967.

213. Smetana, J. G., “Preschool Children’s Conceptions of Moral and Social Rules’’, Child Development. 1981, Vol. 52, PP. 1333-1336.

214. Sorensen, R. L., “Attainment Value and Type of Reinforcement: A Hypothesized Interaction Effect’’, Journal of Personality and Social Psychology, 1976, Vol. 43, No. 6, PP. 1155-1160.

215. Soueif et al., The Egyptian Study of Cannabis Consumption Egypt: National Centre for Social & Criminological Research, 1980.

216. Spoerl, D. T., “The values of Post-War College Students’’, The Journal of Social Psychology, 1952, Vol. 35, PP. 217. 225.

217. Strodtbeck, F. L., “Family Interaction Values and Achievement’’ In: D. C. McClelland, et al., (Eds.) Talent and Society, New York: D. Van Nostrand Comp., Inc., 1958, PP. 135-164

218. Tate Hackney, T. L., “A Study of The Association Between Value System Hierarchy and Level of Ego Development”, Dissertation Abstracts International, 1979, Vol. 39, (7-A) P. 4256.

219. Tauibee, H. B., “A Survey of Cultural, Moral and Character Trait Values Expressed by Selected Five, Six and Seven Year-Old Children”, Dissertation Abstracts International. 1975. Vol. 35 911-A). P. 6951.

220. Thoma, S., “Do Moral Education Programs Promote Moral Judgement?. A Statistical Review of Intervention Studies Using the Defining Issues Test’. American Educational Research Association Annual Convention. Chicago, 1985, March, 81.

221. Thurstone. L.L. “The Measurement of Values. Psychological Review, 1954, Vol. 61, No. 1, PP. 47-58.

222. Tisak, M. S. & Turiel, E., “Children’s Conceptions of Moral and Prudential Rules”. Child Development. 1984, Vol. 55, PP. 1030-1039.

223. Titus, K., “Attitudes and Values Held by Adolescents” Dissertation Abstracts International, 1985, Vol. 45(9-A) P. 3213.

224. Truhon, S.A., McKinney. T.P. & Hotch. D.F. "The Structure of Values Among College Students: An Examination of Sex Differences". Journal of Youth and Adolescence. 1980. Vol. 9. No. 4.

225. Turiel, E. "Social Regulations and Domains of Social Concepts" In: W. Damon (Ed.), New Directions in Child Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

226. Wagoner, T. P. "Personalism and Values: An Analysis of Gordon Allport's Concept of Valued in The Development of Personality". Dissertation Abstracts International, 1986, Vol. 47 (1-A), P. 554.

227. Warren. A.C. Dictionary of Psychology. New York: The Revised Press, 1943.

228. Watkins, D. D., ''The Effect of Values Clarification Training on Dogmatism and Changes In Value Systems". Dissertation Abstracts International. 1978. (A). 11, 6550.

229. Waxler C.. Yarrow. M. R. Factors Influencing Imitative Learning in Preschool Children''. Journal of Experimental Child Psychology. 1970, Vol. 9 PP. 115-130.

230. Weston D. R. & Turiel, E. "Act-Rule, Rule. Relations: Children's Concepts of Social Rules", Developmental Psychology 1980, Vol. 16, No. 5, PP. 417-424.

231. Williams. N., Child Development, London, Heineman Educational Books, 1969.

232. Wilson. G.D. Personality and Social Behaviour". In H.J. Eysenck (Ed.). A Model for Personality. New York: Springer-Verlag, 1981, PP. 210-254.

233. Wilson, J. P. "Motives Values and Moral Judgements", Journal of Personality Assessment, 1983, Vol. 47, No 4, PP. 414-426

234. Wittig, A. F. Schaum's Outline of Theory and Problems of Introduction to Psychology, New York: McGraw-Hill Book Company, 1977

235. Wolman, B.B. (Ed.), Dictionary of Behavioral Science, London The Macmillan Press Ltd., 1975.

236. Woodruff, A. D "The Roles of Value in Human Behavior'', The Journal of Social Psychology, 1952, Vol. 36, PP 97-107.

237. Wright, J.D. & Wright, S.R. "Social Class and Parental Value For Children", American Sociological Review, 1976, Vol. 41, PP 527-537.

238. Yando R., et al., Imitation: A Developmental Prescriptive, New York: John Wiley & Sons, 1978.

239. Yarrow, M. R., "The Measurement of Children's Attitude and Values'', In: P.H. Mussen (Ed.), Handbook of Research Methods In Child Development, New Delhi Wiley Eastern Private Limited, 1970, PP. 645-687.

240. Yarrow, L. J. Interviewing Children'', In: P.H. Mussen (Ed) Handbook of Research Methods In Child Development, New Delhi: Wiley Eastern Private Ltd., 1970, PP. 561-601.

241. Younnis, J. & Volpe, J., "A Relation Analysis of Children's Friendship'' In: W. Damon (Ed.), New Directions for Child Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

242. Younnis, J., Parents and Peers in Social Development, Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980

243. Zavalloni, M, "Values'', In: H. Triandis, et al., (Eds.), Handbook of Cross Cultural Psychology, Boston: Allyn & Bacon, 1980, PP. 73- 119.

المؤلف في سطور:

د. عبداللطيف محمد خليفة

* من مواليد جمهورية مصر العربية-محافظة المنوفية-قرية منيل جويدة عام 1956

* حصل على الدكتوراه في علم النفس من جامعة القاهرة عام 1987.

* من مؤلفاته:

- سيكولوجية المسنين.
- علم النفس الاجتماعي.
- علم النفس العام

* له بحوث منشورة منها:

- انتشار تعاطي المخدرات بين طلاب الثانوي العام.
- الطفولة والإبداع وحب الاستطلاع والخيال: دراسة ارتقائية.
- تغير نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية.
- المعالجة الصحفية لمشكلة تعاطي المخدرات.
- تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي الكفء في العملية التعليمية.
- المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي.

* شارك في العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية.

* شارك في مشروع الكشف عن المفاهيم والدلالات النفسية في التراث الإسلامي، والسيرة النبوية الشريفة-بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي.

* يعمل الآن مدرسا بقسم علم النفس-كلية الآداب-جامعة القاهرة.



أمراض الفقر

المشكلات الصحية في العالم الثالث

تأليف: د. فيليب عطية

هذا الكتاب

يتناول موضوع ارتقاء القيم لدى الفرد عبر المراحل العمرية المختلفة. وعلى الرغم من أهمية موضوع القيم في مجال الدراسات النفسية للسلوك البشري، فقد تأخر الاهتمام بدراستها في علم النفس بوجه عام، وعلم النفس الاجتماعي بوجه خاص. فالفحوص الأمبريقية للقيم ظلت وكأنها جزر أو مناطق منعزلة عن علم النفس، وارتبطت بمجالات وتخصصات عديدة، كالفلسفة، والاقتصاد، والدين، والأنثروبولوجيا الحضارية، وعلم الاجتماع. وذلك لأسباب عدة.

ثم بدأ الاهتمام بدراسة موضوع القيم من الناحية السيكولوجية يأخذ الطابع العلمي منذ أوائل الثلاثينات والأربعينات من القرن الحالي. وتركز هذا الاهتمام حول ثلاثة محاور أساسية هي: دراسة الفروق الفردية في القيم، ودراسة القيم في علاقتها بالقدرات المعرفية للفرد، واكتساب القيم وارتقاؤها عبر مراحل العمر المختلفة.

وتتمثل أهمية هذا الكتاب في تناوله لعدد من الجوانب الهامة، منها تحديد المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الدراسة مثل مفهوم القيم، والارتقاء، ونسق القيم، وارتقاء نسق القيم. كما يتضمن عرضا لمظاهر ارتقاء نسق القيم من الطفولة إلى الرشد، والنظريات المفسرة لذلك، والمحددات السيكولوجية والاجتماعية المؤثرة في ارتقاء القيم وتغيرها. كذلك يشمل دور القيم وأهميتها في عمليات التربية والإرشاد والعلاج النفسي والنظريات والأساليب التي يمكن من خلالها تغيير القيم وتنميتها. كما يلقى الضوء على العلاقة بين الأنساق القيمية والأطر الحضارية.